

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DES MANUELS SCOLAIRES HOMOLOGUÉS POUR
L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE AU NIVEAU DE LA 3^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT
FONDAMENTAL HAÏTIEN

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

ANTONY LOUIS

FÉVRIER 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Remerciements

Je tiens particulièrement à exprimer toute ma gratitude à ma directrice, Madame Anila Fejzo, professeure au département des didactiques des langues de l'UQAM, pour le temps précieux qu'elle m'a accordé. Elle était toujours disponible à m'écouter, elle m'a encouragé à travailler avec vigueur et détermination. Elle voyait toujours dans mon travail un élément de changement pour le système éducatif haïtien.

Je voudrais remercier également Madame Chantal Ouellet et Monsieur Pierre Toussaint qui ont accepté volontiers de faire partie de mon comité de lecture. Leurs remarques, leurs suggestions et leurs commentaires, lors de la présentation de mon projet de mémoire, ont été de précieux stimulants.

Mes remerciements s'en vont aussi à certains responsables du ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle en l'occurrence Messieurs Thélémaque Ecclésiaste, directeur général adjoint, Gustave Joseph, directeur de la formation et du perfectionnement, Volvick G. Charles, directeur de la DAEPP, Cenatus Pierre, directeur de la direction du curriculum et de la qualité qui nous a remis la liste des manuels homologués actualisés, Madame Micheline Beaubien Louis, directrice adjointe des ressources humaines, et Monsieur Atis Jean Gualbert, directeur adjoint de DAEPP qui m'a encouragé à travailler sur le thème de la lecture, car d'après lui, une telle étude sera nécessaire et utile au pays.

Je tiens à remercier aussi Monsieur révérend père Lamartine Petit Monsieur, Alexis Dieuseul, Enric Louis, Fresnel Devalon et Jacob Kamta qui m'ont encouragé aussi.

Ce travail n'aurait pas été possible sans la franche collaboration des membres de ma famille pour leur soutien dans les moments les plus difficiles, je voudrais parler de ma conjointe Louinise Louis et de mon fils Brandini Klev – Anton. Merci à ma mère, à Jeannette Louis, Louibert Louis, Bel ange Louis, Louis B. Fénéus, Evens Maurasse, Patricia Maurasse, Emmaverda Maurasse.

Finalement, je tiens à remercier très sincèrement tous ceux et toutes celles qui m'encouragent tout au long de la rédaction de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
Résumé	x
Introduction	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1. La compréhension en lecture dans le milieu haïtien.....	3
1.2. Les réformes éducatives haïtiennes	5
1.3. Le statut du français et du créole	7
1.4. La situation linguistique d'Haïti	8
1.5. La compréhension en lecture au premier cycle fondamental haïtien.....	9
1.6. Question et objectif de recherche	11
1.6.1. Pertinence scientifique et sociale de l'étude	11
CHAPITRE II.....	13
CADRE THÉORIQUE.....	13
2.1. Définition de la compréhension en lecture	13
2.2. Modèles de compréhension en lecture.....	18
2.2.1. Modèle vision simple de la lecture	18
2.2.2. Modèle de compréhension de Giasson (1990).....	20
2.2.3. Modèle de construction – intégration de Kintsch (1988, 1998).....	22
2.3. Les recherches relatives aux composantes de la compréhension en lecture	27
2.3.1. Identification des mots.....	28

2.3.2. La fluidité	29
2.3.3. Vocabulaire.....	30
2.3.4. Connaissances antérieures	31
2.3.5. La structure du texte	32
2.3.6. Dégager les idées principales.....	34
2.3.7. Résumé	35
2.3.8. Inférences.....	36
2.3.9. Mémoire de travail.....	38
2.3.10. La compréhension en lecture en langue seconde.....	39
2.3.11. Métacognition	40
CHAPITRE III.....	12
MÉTHODOLOGIE	12
3.1. Type de recherche.....	12
3.2. L'instrument de mesure	44
3.3. Collecte de données	48
3.4. Analyse des données.....	49
CHAPITRE IV	51
RÉSULTATS	51
4.1. Présentation du manuel <i>Pour lire avec plaisir</i>	51
4.2. Présentation et analyse du manuel <i>Français en fête 1</i>	55
4.3. Présentation et analyse du manuel <i>Français en fête 2</i>	58
4.4. Présentation et analyse du manuel <i>Lecture française niveau 3</i>	63
CHAPITRE V	71
DISCUSSION.....	71
5. 1. Interprétation des résultats.....	71
5. 1.1. La présence du vocabulaire dans les manuels analysés.....	72
5.1.2. La présence de la fluidité dans les manuels analysés	73
5.1.3. La présence de la compréhension littérale, des inférences locales et des connaissances antérieures dans les manuels analysés	73
5.1.4. Les composantes les moins présentes dans les 4 manuels.....	75
5.2. Retombées envisagées et limites	78
5.3. Conclusion et recommandations.....	79

APPENDICE A : SCHÉMA D'ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN	82
APPENDICE B : PLAN D'ÉTUDES DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE DE BASE (1 ^{er} et 2 ^e cycles).....	83
APPENDICE C : LETTRE DE VALIDATION DE LA GRILLE D'ANALYSE.....	84
APPENDICE D : COMPOSANTES ET ACTIVITÉS DU MANUEL POUR LIRE AVEC PLAISIR	85
APPENDICE E : COMPOSANTES ET ACTIVITÉS DU MANUEL FRANÇAIS EN FÊTE.....	101
APPENDICE F : COMPOSANTES ACTIVITÉS DU MANUEL FRANÇAIS EN FÊTE 2.....	106
APPENDICE G : COMPOSANTES ET ACTIVITÉS DU MANUEL LECTURE FRANÇAISE NIVEAU 3	114
APPENDICE H: PRÉSENTATION DU MANUEL POUR LIRE AVEC PLAISIR	136
APPENDICE I : PRÉSENTATION DU MANUEL FRANÇAIS EN FÊTE 1.....	158
APPENDICE J : PRÉSENTATION DU MANUEL FRANÇAIS EN FÊTE 2.....	170
APPENDICE K : PRÉSENTATION DU MANUEL LECTURE FRANÇAISE NIVEAU 3	181
Références	209

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1. Répartition des composantes du manuel « Pour lire avec plaisir »	55
4.2. Répartition des composantes du manuel « Français en fête 1 »	58
4.3. Répartition des composantes du manuel « Français en fête 2 »	62
4.4. Répartition des composantes du manuel « Lecture française niveau 3 ».....	69
5.1. Répartition de niveaux de représentation suivant les quatre manuels	70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.2. Grille d'analyse des manuels scolaires ciblant la compréhension en lecture.....	46
3.3. Liste des manuels homologués	49
4.1. Récapitulatif des activités en lien avec les composantes de la lecture proposées par le manuel « Pour lire avec plaisir ».....	52
4.2. Récapitulatif des activités en lien avec les composantes de la lecture proposées par le manuel « Français en fête 1 ».....	56
4.3. Activités récapitulatives du manuel « Français en fête 2 »	59
4.4. Activités récapitulatives du manuel « Lecture française niveau 3 ».....	63
5.1.4. Points forts et points faibles des manuels analysés ..	76

LISTE DES ABRÉVIATIONS DES SIGLES ET DES ACRONYMES

GRAHN	Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle
IHSI	Institut Haïtien de Statistique et d'informatique
L1	Langue première ou langue maternelle
L2	Langue seconde
MCI	Modèle de construction – intégration
MENFP	Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle
P.O	Plan opérationnel
PNEF	Plan national d'éducation et de formation
SAHOMAD	Service d'aide et d'homologation du matériel didactique
SNA/EPT	Stratégie nationale d'action/éducation pour tous
SVR	Simple view of reading

Résumé

La maîtrise de la lecture est un facteur dominant pour la réussite scolaire et socioprofessionnelle d'un individu. Le but de la présente étude est d'examiner les manuels scolaires de lecture en français langue seconde au niveau de la 3^e année de l'enseignement fondamental, afin de vérifier s'ils contribuent à la réussite scolaire de ces élèves. Une analyse de quatre manuels approuvés par le ministère de l'éducation a été effectuée à la lumière d'une grille d'analyse que nous avons élaborée aux fins de cette étude. Les résultats de notre analyse montrent que les composantes de la compréhension en lecture ciblées par ces manuels scolaires sont insuffisantes pour permettre aux élèves haïtiens de ce niveau d'études de comprendre le sens d'un texte. Pour remédier à cette situation, nous avons fait des recommandations qui serviront de guide pour les concepteurs des manuels et pour tous les agents du système éducatif haïtien impliqués dans l'enseignement de la compréhension en lecture.

Mots clés : Composantes de la compréhension en lecture, manuels scolaires, l'enseignement fondamental haïtien, modèle de lecture.

Introduction

Le système éducatif haïtien est dominé par deux grandes périodes : l'enseignement avant la réforme Bernard (1804 – 1980) et l'enseignement après la réforme éducative (1980 à nos jours). La première est caractérisée par un enseignement traditionnel axé sur la mémorisation et l'enseignement du français comme langue d'enseignement et langue enseignée. La seconde, centrée sur la pédagogie par objectif et sur l'enseignement du français et du créole, est désignée comme étant l'école fondamentale ou l'enseignement fondamental (Appendice A). Selon Berrouët-Oriol, Cothière, Fournier et St - Fort (2011), le vocable fondamental traduit l'introduction du créole comme langue d'enseignement et langue enseignée dans le système éducatif haïtien; il est aussi caractérisé, selon ces auteurs, par l'utilisation du créole comme langue-outil des premiers apprentissages et de l'enseignement du français oral pendant les deux premières années. Cela implique que le français, qui était avant 1980 l'unique langue scolaire, est maintenant reconnu comme étant une langue seconde pour la majorité des élèves haïtiens.

Au cours de la seconde période, soit depuis 1980, trois réformes se sont succédé dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation et de promouvoir un système éducatif bilingue : (1980–1997; 1997–2007 et 2010–2015). Malgré ces réformes, une étude récente menée par le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (dorénavant, MENFP) (2010), auprès d'élèves de la première à la troisième année fondamentale, indique que les élèves de la troisième année du premier cycle fondamental ont beaucoup de difficultés à lire et à comprendre un texte en français. Selon Valdman (2010) et le MENFP (2012), cet échec s'explique par le fait que les enseignants et les parents de ces élèves ne maîtrisent pas le français. En effet, selon l'UNESCO (2005), la langue est un facteur dominant de la compréhension en lecture. Laplante (2012) ajoute même qu'il existe une relation réciproque entre la compréhension langagière et la compréhension en lecture. Ainsi, les difficultés des élèves haïtiens à comprendre le sens des textes en français découlent de leur faiblesse à comprendre cette langue. La langue française

semble être un handicap pour ces apprentis lecteurs. De plus, d'autres capacités telles que celles à faire des inférences, à dégager l'idée principale, la connaissance des structures de textes (Cain, 2010) entrent en ligne de compte. Un enseignement qui vise à développer ces capacités s'avère indispensable.

Dans le contexte où nous ne savons pas comment la compréhension en lecture est enseignée, la présente étude se penche sur l'analyse des manuels scolaires qui visent la compréhension de lecture en français langue seconde au niveau de la 3^e année de l'enseignement fondamental haïtien. À cet égard, quatre manuels homologués ont été analysés suivant les critères d'une grille d'analyse conçue particulièrement pour cette étude, afin de vérifier s'ils reflètent les meilleures pratiques issues de la recherche pour l'enseignement de la compréhension en lecture.

La présentation de cette recherche est répartie de la manière suivante : le premier chapitre traite la problématique. Il présente le contexte sociolinguistique haïtien entre le français et le créole, la question et l'objectif à atteindre ainsi que la pertinence scientifique et sociale de cette recherche. Le deuxième chapitre définit le concept de compréhension en lecture. Il fait état des connaissances en lien avec la compréhension en lecture; présente les différents modèles de lecture et les composantes de la compréhension en lecture. Le troisième chapitre, la méthodologie, décrit le type de recherche, le choix du corpus, l'instrument de mesure et l'analyse des données. Ensuite, le quatrième chapitre présente les résultats pour chaque manuel analysé. Le cinquième chapitre présente l'interprétation des résultats. Finalement, le dernier chapitre résume les résultats, traite des limites de la recherche, des retombées envisagées et des recommandations aux éditeurs des manuels scolaires.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous abordons l'enseignement de la compréhension en lecture dans le milieu de l'éducation haïtien, les réformes éducatives haïtiennes, le statut du français et du créole, pour mieux cerner les difficultés des élèves haïtiens de 3^e année fondamentale en compréhension en lecture. Nous présenterons par la suite la question de recherche et finalement la pertinence de l'étude.

1.1. La compréhension en lecture dans le milieu haïtien

La compréhension en lecture est très complexe en Haïti. Cette complexité provient de la situation sociolinguistique qui surgit entre deux langues d'enseignement, le français et le créole. Les élèves du premier cycle fondamental, surtout ceux des milieux défavorisés et ruraux, dont les parents ne savent ni lire ni écrire le français, éprouvent des difficultés par rapport à l'apprentissage du français. C'est d'ailleurs ce que confirment les résultats du rapport de recherche de Research Triangle Institute (RTI) International de concert avec le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP, 2010). Dans le but d'évaluer la performance en lecture des élèves de la 1^e à la 3^e année du premier cycle fondamental haïtien, une étude a été menée durant l'année 2008 – 2009 auprès d'un échantillon de 2515 élèves provenant de 84 écoles sélectionnées de manière aléatoire, dans les régions des Nippes et de l'Artibonite. Ces écoles ont été choisies sur la base d'écoles subventionnées par la banque mondiale dans le cadre du programme d'éducation pour tous (EPT) et celles qui ne le sont pas. Cette recherche tient compte du

niveau linguistique des élèves. Ils ont été évalués suivant la principale langue d'enseignement en classe en français ou en créole. Les résultats de cette étude montrent que les élèves de la troisième année sont faibles en compréhension de lecture et ne sont pas capables de lire 23 mots par minute. Ces élèves répondent à seulement 10 % des questions sur le texte en français et 17 % du texte en créole. Les résultats sont aussi alarmants en 1^e et en 2^e années. Bon nombre d'élèves de cet échantillon ne peuvent pas lire un mot, leur score en lecture est nul, en français. Selon ce rapport, ces résultats faibles prouvent, une fois encore que l'apprentissage de la compréhension en lecture au niveau du premier cycle de l'enseignement fondamental haïtien, surtout dans les trois premières années, est insuffisant et inefficace pour permettre à ces apprenants de devenir des lecteurs experts. Suivant ce rapport de recherche, les difficultés de l'apprentissage de la compréhension en lecture surtout en français s'expliquent par la maîtrise de la compréhension orale. La performance de ces élèves en compréhension orale soit en français ou en créole est très faible. Par conséquent, il serait difficile pour eux, de comprendre le sens d'un texte écrit. En effet, la compréhension orale est étroitement liée à la compréhension écrite (Gough, Tunmer, 1986; Bianco, 2009). Ensuite, un autre facteur serait l'absence des livres et des manuels scolaires dans les écoles. La possession des livres et des manuels favorisent de meilleurs résultats dans les deux langues (français et créole). Les élèves qui possèdent un livre ou un manuel scolaire ont la capacité de lire de 5 à 12 mots de plus que ceux qui n'en ont pas. D'où l'importance des livres et surtout des manuels scolaires dans les écoles.

En fait, nous pouvons constater dans ce rapport que les subventions de la banque mondiale allouées à certaines écoles du niveau fondamental, dans le cadre du programme de l'éducation pour tous (EPT), n'ont pas servi à aider les élèves à progresser en lecture. Il semble que le problème de la lecture dans le contexte haïtien n'est pas une simple affaire de subvention dans les écoles ni de la gratuité scolaire. Ce problème ne peut être résolu qu'en tenant compte des différents acteurs impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage : enseignant, élèves, parents et les variables impliquées dans l'activité de compréhension en lecture : lecteur, texte, contexte (Giasson, 2007). Comme le souligne le rapport de l'UNESCO (2012), il ne suffit pas d'envoyer les élèves

à l'école, mais de les préparer à être très compétitifs sur le marché du travail en leur donnant une solide formation axée sur la littératie et la numératie.

En effet, les difficultés relatives à la compréhension en lecture peuvent engendrer le redoublement et le décrochage scolaire et même produire des adultes illettrés pendant des générations (RTI/MENFP, 2010 et MENFP, 2012). Ce problème a un impact sur tout le système scolaire haïtien, suivant les données statistiques de l'Institut haïtien de statistique et d'informatique (IHSI) relatées dans MENFP (2012). Selon le recensement de l'IHSI (2003) repris par le MENFP (2012), 19 % des élèves fréquentant la première année se rendent jusqu'à la première année du secondaire et le taux moyen de redoublement entre les deux cycles était de 14 %, le taux le plus élevé était celui du premier cycle du fondamental soit 15 % en première année, 16 % en deuxième année et 15 % en troisième année. Les résultats des élèves de troisième année du premier cycle fondamental sont toujours au-dessous de 20 %. D'après le rapport de RTI/MENFP (2010), les scores de compréhension en lecture des élèves de troisième année sont en deçà de ce qui pourrait être attendu. Après trois ans de formation en lecture en créole et deux ans en lecture en français langue seconde, ces élèves ne sont pas capables de lire et de comprendre un texte. Selon certains chercheurs (Giasson, 1990, 2003, 2007, 2011; Golder et Gaonac'h, 2004; Bianco, 2009; Ecalle et Magnan, 2010; Dehaene *et al.* 2011), la compréhension en lecture doit être enseignée dès les premières années. Dans le contexte du faible niveau des élèves de la troisième année de l'enseignement fondamental haïtien, nous avons choisi, pour cette recherche, ce niveau d'études.

1.2. Les réformes éducatives haïtiennes

Cette partie présente d'une manière succincte les différentes réformes du système éducatif haïtien, leur implication dans l'apprentissage de la compréhension écrite et une brève définition des axes principaux de ces réformes.

De 1804 à 1982, le français était l'unique langue d'enseignement dans le système éducatif haïtien, et pourtant, selon Joint (2004), les Haïtiens vivant dans les milieux

ruraux et défavorisés étaient unilingues, ne parlant que le créole. D'après lui, la langue d'enseignement, le français, constituait un handicap pour les élèves de ces milieux, et a engendré des disparités tant au point de vue socioéconomique (urbain/rural; riche/pauvre) que linguistique (français/créole). Ce handicap, selon Valdman (2010), affaiblit tout le système éducatif haïtien. Constatant cette défaillance, les autorités du pays ont mis en place une réforme éducative en 1980.

La réforme de 1980 avait pour objectif principal d'amener les élèves haïtiens vers un bilinguisme fonctionnel favorisant un enseignement équitable, basé sur le français et le créole comme langue d'enseignement au niveau du cycle fondamental (Joint, 2004; Valdman, 2010; MENFP, 2012). En dépit de toutes les dispositions nécessaires pour la mise en œuvre de cette réforme (1982–1997), selon Joint (2004) et Valdman (2010) beaucoup d'embûches empêchent son application stricte, telles que : inégalité d'accès à l'école, le manque de matériels pédagogiques adaptés, l'insuffisance de manuels scolaires en créole, lacunes du personnel enseignant.

L'échec de la réforme de 1980 a donné naissance en 1997 au plan national d'éducation et de formation (PNEF) qui s'est installé sur une période de dix ans (1997–2007). Le PNEF a été créé suivant les données du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP, 1998) dans le but d'améliorer la qualité du système éducatif haïtien et de continuer le cheminement de la réforme de 1980 sous quatre axes principaux : l'accès; la qualité; l'efficacité; et la gouvernance (MENFP, 2007).

L'échec de ces réformes a amené le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) à concevoir le plan opérationnel (2010 à 2015) qui vise à refonder le système éducatif haïtien sur la base d'un bilinguisme équilibré. Suivant les données de ce plan, 80 % des élèves du fondamental, d'ici à 2014, seront capables de réussir un test en lecture, en écriture et en mathématiques. Puisque nous sommes en 2015, la dernière année de ce plan opérationnel, et pour faire suite au rapport de recherche de RTI/MENFP (2010) qui a retenu l'absence des livres et surtout des manuels scolaires comme l'un des facteurs qui empêche les élèves haïtiens des trois premières années du premier cycle de l'enseignement fondamental, d'être de bon compreneur en lecture. Et, le fait que ces élèves ont de faibles résultats en créole comme en français, donc, nous nous

interrogeons sur l'enseignement de la lecture pour savoir comment cet enseignement est reflété dans les manuels scolaires. Vu que la compréhension en lecture en français a une incidence directe sur le taux de réussite scolaire dans le milieu haïtien et pour connaître les causes des échecs répétés des élèves de la troisième année fondamentale, nous avons choisi d'analyser, seulement, les manuels scolaires en français.

1.3. Le statut du français et du créole

Les difficultés langagières auxquelles les apprenants haïtiens font face, explique Valdman (2010), peuvent avoir un impact sur les autres disciplines et causer l'échec scolaire d'une manière générale. Le problème linguistique d'Haïti est dû au fait que le français et le créole n'ont pas le même statut dans la société haïtienne (Valdman, 2010). Le créole est la langue parlée et comprise par tous les Haïtiens, c'est leur langue maternelle. Concernant la langue française, Joint (2004) déclare qu'il y a trois catégories de personnes en Haïti sur le plan linguistique : une minorité de personnes bilingues; un pourcentage de personnes sensiblement plus grand que la première catégorie est diglotte; et une troisième catégorie constitue la majorité de la population haïtienne qui ne sait ni lire ni écrire le français. Par conséquent, selon Saint-Germain (1997), le français devient la langue seconde ou étrangère pour tous les Haïtiens qui ne sont pas nés d'une famille bilingue, et la langue maternelle pour un maximum de 10 % bilingues, a un statut tout à fait spécial.

La langue française, écrit Joint (2004), représente les traces de la colonisation française d'Haïti de 1625 à 1804; elle était l'unique langue d'enseignement de 1804 à 1982, et la seule langue officielle de 1804 à 1987. Cette langue représente pour Saint-Germain (1997), une langue dominante placée au sommet de la société haïtienne, présente dans le système scolaire, dans les administrations étatiques, dans les grandes cérémonies. Le français constitue une langue d'élite qui permet à l'apprenant de s'intégrer facilement à la société haïtienne; autrement dit, c'est une langue de promotion sociale (Valdman, 2010).

Fleuret et Armand (2012) dans une étude axée sur la relation entre les représentations et l'apprentissage de l'écrit en français langue seconde de 11 sujets créolophones, insistent

sur l'influence de la langue maternelle (le créole) sur la langue seconde (le français). Cette recherche vise les apprenants de cinq écoles de la commission scolaire de Montréal (CSDM) situées en milieux défavorisés. Ces apprenants se répartissent de la manière suivante : six filles et cinq garçons du niveau de la maternelle à la troisième année. Suivant les résultats de cette étude, la majorité de ces sujets n'expriment pas clairement leur position sur la langue d'origine et sur la langue de scolarisation. Ils les mettent au même registre et manifestent une sorte de répugnance à l'égard de la diversité linguistique. Bien qu'Haïti soit considérée comme l'un des pays francophones, d'après cette recherche les élèves haïtiens scolarisés au Québec se comportent comme les autres immigrants allophones, ils ont donc des difficultés à communiquer en français. Fleuret et Armand (2012) analysent le faible taux de réussite des sujets créolophones sur un angle sociolinguistique. Selon eux, l'enfant haïtien fait face à deux cultures différentes (le milieu scolaire et le milieu familial), deux langues différentes (la langue scolarisée et la langue maternelle). Pour eux, la représentation sociale joue un rôle primordial dans le processus d'apprentissage de la langue seconde, elle permet à l'individu de s'intégrer facilement dans la société. Cette recherche bien qu'elle soit centrée sur l'écrit, prouve clairement comment la crise sociolinguistique (entre le français et le créole) d'Haïti ravage tout son système éducatif et a des effets négatifs même sur les élèves haïtiens scolarisés à l'extérieur du pays. Par contre, une recherche sur l'enseignement de la lecture dans le milieu haïtien s'avère nécessaire pour permettre aux responsables de découvrir les difficultés de ces élèves et d'agir en conséquence.

1.4. La situation linguistique d'Haïti

L'apprentissage de la lecture au niveau du cycle fondamental haïtien se rattache, comme nous l'avons souligné, au problème linguistique entre le français et le créole. Ce problème s'est posé depuis la fondation de l'école haïtienne (Joint, 2004). Le lendemain de l'indépendance d'Haïti (1804), le français était l'unique langue officielle et langue d'enseignement. Pour Valdman (2010), L'école, seule, d'après lui, ne peut pas répondre aux besoins langagiers de l'apprenant; la collaboration d'acteurs impliqués dans la formation de l'élève s'avère nécessaire. Et, pourtant, il ajoute que ces acteurs tels que :

les enseignants, les parents et les élèves ont des difficultés à communiquer et à comprendre le français. Ce constat est alarmant, surtout quand nous considérons le rôle primordial de la langue dans l'apprentissage de la lecture et la construction du savoir (UNESCO, 2005). Puisque la langue française représente un défi pour les élèves haïtiens qui doivent apprendre à comprendre un texte, il est fondamental, pour nous, de conduire notre étude sur l'enseignement de la lecture en français.

1.5. La compréhension en lecture au premier cycle fondamental haïtien

L'enseignement de la compréhension en lecture fait l'objet de long débat chez différents chercheurs : linguistes, psychologues, pédagogues, didacticiens des langues, etc. Ce débat est centré autour des composantes de la lecture qui sont, la reconnaissance des mots et la compréhension (Tunmer et Gough, 1986). Les chercheurs tels que : Dehaene *et al.*, 2011; Golder et Gaonac'h, 2004, qui prônent la reconnaissance des mots, comme moyen pouvant permettre à l'élève de comprendre le texte, ajoutent que la reconnaissance des mots permet à l'élève de déchiffrer et de décoder chaque lettre, chaque son, chaque mot séparément et que cette reconnaissance donne au lecteur des informations variées sur le texte; (Golder et Gaonac'h, 2004), tandis que pour les chercheurs comme Giasson (1990, 1995, 2003, 2011) et Bianco (2009), la compréhension c'est l'affaire de l'élève, c'est le lecteur qui développe ses capacités (linguistiques, sociales, psychologiques...) pour comprendre le sens d'un texte.

L'enseignant doit utiliser des stratégies appropriées pour motiver ses élèves à apprendre à lire et les élèves, eux, doivent déployer tous leurs efforts pour comprendre le sens des textes. À ce titre, Bianco (2009) ajoute que pour comprendre le sens d'un texte l'élève doit avoir des compétences langagières appropriées, c'est dire que l'enseignement de la compréhension en lecture exige de l'élève une maîtrise de la langue sans quoi il aurait beaucoup de difficultés à comprendre le sens du texte.

En fait, de par la complexité de la lecture, le ministère de l'éducation nationale d'Haïti suivant les directives de la réforme de 1980, a décidé que les élèves apprennent d'abord le français oral dès la première année, ensuite la lecture et l'écriture à partir de la

deuxième année du premier cycle fondamental (Annexe B). Dans le but d'établir les relations entre la compréhension orale et écrite, l'élève qui est capable de communiquer ses intentions à l'oral sera apte à développer ses compétences en lecture. Pourtant, cela n'empêche pas que bon nombre d'élèves, surtout ceux des couches défavorisées et dans les milieux ruraux, éprouvent d'énormes difficultés à comprendre un texte en français. Ce constat a été démontré par Saint-Germain (1997) dans son étude auprès de 161 élèves haïtiens de la quatrième année fondamentale, quand il a posé le problème de l'influence de la réforme de 1980 sur l'apprentissage de la langue française. Il a souligné, entre autres, qu'Haïti a deux langues maternelles, mais que tous les Haïtiens ne sont pas pour autant bilingues. En se référant à Dejean (1983), Saint-Germain ajoute que la langue créole est parlée et comprise par tous les Haïtiens, tandis que le français est la langue maternelle acquise à partir de 20 mois, à la maison, par un groupe restreint d'élite de cette société. Ceci rend l'apprentissage de la compréhension en lecture en français langue seconde (L2) très difficile. Les principales difficultés de la compréhension en lecture des élèves du premier cycle fondamental haïtien sont liées à la maîtrise du français langue seconde.

Après avoir passé en revue les recensements de 1949, 1971, et 1982, les études de Valdman (1964, 1978) et les recherches de Saint-Germain (1988, 1997), ont estimé le pourcentage des Haïtiens bilingues entre 3 et 10 %. Pour Saint-Germain, la langue française est incontournable pour l'apprenant haïtien, et à ce stade, il ajoute : « Il en ressort que la langue française jouit d'une considération sociale élevée, peu importe son degré de fonctionnalité » (p.616). Cela implique que la réussite scolaire et l'intégration d'un élève dans la société haïtienne dépendent de sa capacité à comprendre le français. Dans le but de mieux comprendre les difficultés en compréhension de lecture des élèves de troisième année de l'enseignement fondamental haïtien, il nous apparaît important d'analyser les manuels scolaires en français, afin de vérifier si les concepteurs de ces manuels tiennent compte des difficultés de compréhension en lecture en L2 des élèves, si les composantes de compréhension de lecture sont conformes à celles proposées par les chercheurs.

1.6. Question et objectif de recherche

Notre question de recherche est formulée de la manière suivante : comment la compréhension en lecture en français langue seconde est – elle enseignée dans les manuels scolaires de troisième année fondamentale en Haïti? Pour répondre à cette question de recherche et pour vérifier si ces manuels tiennent compte de la situation linguistique des jeunes lecteurs Haïtiens, nous poursuivons donc un seul objectif qui est d'analyser les manuels scolaires en français langue seconde au niveau de la 3^e année de l'enseignement fondamental.

1.6.1. Pertinence scientifique et sociale de l'étude

Plusieurs chercheurs (Turcotte, 2009; Bianco, 2009) considèrent la compréhension en lecture comme un facteur déterminant de la réussite scolaire puisqu'elle permet à l'apprenant de comprendre les autres disciplines telles que : les mathématiques, les sciences, l'histoire, etc. Comme « la compréhension en lecture est l'une des compétences essentielles permettant à un individu de participer pleinement à la société tant à l'école, au travail et dans la vie de tous les jours » (OCDE, 2013, p.8), les difficultés en lecture des élèves haïtiens de troisième année s'avèrent alarmantes et invitent à investiguer sur les facteurs qui les influencent. Les recherches existantes abordent le problème de la langue et du système éducatif d'une manière globale, mais pas la compréhension en lecture d'une manière particulière. À notre connaissance, aucune étude n'analyse les manuels scolaires pour vérifier si l'enseignement de la compréhension en lecture en troisième année fondamentale haïtienne tient compte des principes de base de la lecture. Le rapport de recherche de RTI/MENFP (2010) sur l'évaluation de la lecture que nous venons de présenter, malgré qu'il a relaté que la présence des livres et des manuels scolaires dans les écoles est un moyen important pour résoudre les difficultés de la lecture, n'a pas analysé pas à fond les manuels scolaires en compréhension de lecture. De là ressort la nécessité d'une recherche en ce sens. Nos résultats permettront non seulement d'informer le milieu scientifique quant à la manière d'enseigner la

compréhension de la lecture en Haïti telle qu'elle se reflète dans les manuels scolaires, mais ils permettront de déterminer les aspects de la lecture qui méritent d'être mieux enseignés afin d'améliorer la compréhension en lecture des élèves haïtiens. Dans ce sens, notre recherche contribuera à l'amélioration de l'enseignement de la lecture en Haïti et par conséquent à la réussite scolaire et sociale des jeunes Haïtiens. De plus, les décideurs politiques et les maisons d'édition pourraient se servir de ces résultats pour les nouvelles éditions de manuels scolaires.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Nous présentons dans ce chapitre la définition du concept de compréhension en lecture. Une revue non exhaustive de plusieurs définitions nous a permis d'en retenir une qui convient à notre recherche. Ensuite, nous analysons les modèles de compréhension *simple view of reading* (SVR) de Gough et Tunmer (1986), le modèle de Giasson (1990) et le modèle de construction – intégration (M C I) de Kintsch (1988, 1998). Pour terminer, nous dégagons les composantes de la compréhension en lecture en tenant également compte de données empiriques que nous présentons également dans cette partie. C'est à partir de ces composantes que nous bâtissons notre grille d'analyse ciblant la compréhension en lecture qui servira pour l'analyse des manuels scolaires.

2.1. Définition de la compréhension en lecture

Traditionnellement, la compréhension en lecture se définit comme la capacité du lecteur à maîtriser le code et à comprendre le sens global du texte. Selon le rapport de l'observatoire national de la lecture (ONL, 2007), l'apprentissage de la lecture est fait de deux composantes : l'identification des mots écrits et le traitement du sens par la compréhension du texte.

Pour des chercheurs comme Ecalle et Magnan (2010), la compréhension en lecture présuppose l'action de déchiffrer et de décoder un document écrit. Afin de découvrir véritablement le sens de ce document, le lecteur doit inévitablement maîtriser l'identification des mots. Selon eux, si l'élève connaît un déficit au niveau de cette

composante de la compréhension en lecture, il est difficile pour lui, de comprendre le sens global du texte.

Comprendre un texte implique donc d'une part de pouvoir lire tous les mots rapidement et précisément avec la mise en œuvre de processus de type phonologique (décodage) et visuo – orthographique (voie directe). D'autre part, la compréhension est soumise à l'activation de connaissances sémantiques directement issues du traitement de chaque mot. (p.91).

Pour comprendre un texte, Ecalle et Magnan (2010) avancent deux types de processus. D'abord, l'élève doit lire tous les mots avec précision pour bien décoder le texte, ensuite, il doit comprendre le sens de chaque mot, chaque phrase, chaque proposition pour pouvoir transformer les informations du texte en un produit final : la compréhension. Pour Dumont (2007), la maîtrise de ces composantes produit le « déclic de la lecture » (p.27) et la phase du déclic selon lui, donne naissance à la fluidité de la lecture, et cette fluidité fait de l'élève un lecteur expert qui peut comprendre le sens global d'un texte.

Eccalle et Magnan (2010) précisent que l'identification des mots et la fluidité représentent un facteur clé pour permettre à l'enfant de bien saisir le sens d'un texte. Malgré le fait que ces deux composantes sont nécessaires à la compréhension en lecture, ces chercheurs admettent aussi qu'elles ne sont pas suffisantes à la mise en œuvre des processus de compréhension. Eccalle et Magnan (2010) affirment que la lecture fluente et précise n'est pas un gage de la bonne compréhension d'un texte.

Golder et Gaonac'h (2004), abondent dans le même sens, pour eux, la capacité à identifier les mots sans difficulté est une condition nécessaire, mais pas suffisante à la compréhension. Ils vont plus loin pour dire qu'il n'existe pas de corrélation systématique entre décodage et compréhension. Le décodage d'après eux, ne donne pas accès direct à la compréhension de texte, parfois les bons décodeurs sont de mauvais compreneurs. Ils ont des difficultés à comprendre le sens global du texte. En ce sens, ces chercheurs ont défini la compréhension en lecture d'une manière générale :

Comprendre un texte consiste à construire un modèle mental de situation dans lequel l'information du texte est élaborée, interprétée à partir des connaissances préalables des lecteurs, et intégrée dans celle – ci. Ces connaissances préalables facilitent la mise

en œuvre d'un certain nombre de processus essentiels à la compréhension du texte : inférences pour rétablir l'implicite, mise en relation des différentes informations du texte pour construire une représentation cohérente, etc. (p.115).

Pour eux, la compréhension est caractérisée par la relation étroite entre le texte et le lecteur au cours de laquelle, le lecteur sélectionne les informations importantes, saisit le sens du texte et interprète, suivant ses expériences et ses connaissances, le message qui se dégage dans le texte. Il ne suffit pas, d'après ces chercheurs, de lire pour lire. Le lecteur doit pénétrer dans le texte pour découvrir tout ce qui n'est pas explicite. Il lit pour faire des inférences, pour faire un résumé, pour exécuter des consignes. D'une manière générale, selon Golder et Gaonac'h, la compréhension permet au lecteur de faire le lien entre ce qu'il a appris du texte et ce qu'il sait déjà.

Pour Giasson (2007), la compréhension en lecture peut se définir comme une activité de construction du sens d'un texte, au cours de laquelle l'élève doit être capable de générer des inférences et d'interpréter le texte en fonction de ses connaissances antérieures. La compréhension en lecture est une activité de communication qui doit permettre au lecteur d'interagir et de construire le sens du texte. En effet, elle soutient qu' : « Il est donc maintenant facile de réaliser que la compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction du sens par ce dernier » (p.18). Ainsi, elle a défini la compréhension de la manière suivante :

Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture. (p.236).

Giasson (2011) abonde dans le même sens que Golder et Gaonac'h, que la compréhension est la représentation mentale cohérente entre les informations explicites et implicites, mais elle va plus loin. Elle considère cette représentation comme une activité dynamique qui peut se modifier ou se transformer suivant la motivation du lecteur. Sa motivation à la lecture détermine la richesse de sa représentation mentale. Plus il lit, plus sa représentation mentale devient enrichissante.

Dans une même veine, pour Kinstch (1998); Kintsch et Kintsch (2005) Paris et Stahl (2005), la compréhension en lecture est une activité de représentation mentale complète

et structurée du texte. Selon eux, aucun texte n'est totalement explicite; cela implique que le lecteur doit être capable de faire des inférences et d'établir des liens entre ses connaissances antérieures et les informations du texte. Pour Kintsch et Kintsch (2005), il n'existe pas de compréhension en lecture sans l'habileté du lecteur à faire des inférences. D'après eux, la production des inférences requiert du lecteur des connaissances préalables, cela veut dire qu'il doit être capable de faire le lien entre les informations du texte et ses expériences personnelles. « Comprehension requires inferences, and inferences require knowledge » (Kintsch et Kintsch, 2005, p.221).

En ce sens, Bianco (2009, 2011) en se basant sur le modèle de Kintsch (1998), définit la compréhension comme une activité de construction de sens qui implique une interaction permanente entre le lecteur et le texte. « Comprendre un texte suppose que nous soyons capables, au fur et à mesure que nous entendons ou lisons, de construire une représentation cohérente et unifiée des informations délivrées par le texte » (Bianco, 2009, p.3). Cette interaction se fait graduellement tout au long de la lecture, le lecteur doit être capable de faire les liens entre ses connaissances et les informations du texte. Pour ce faire, la compréhension, selon elle, requiert du lecteur trois grandes composantes : a) les mécanismes langagiers qui facilitent l'intégration des informations, qui établissent les relations de sens entre les phrases et permettent la mise en application des inférences; b) les mécanismes stratégiques ou attentionnels qui permettent au lecteur de faire une auto-évaluation du texte afin de détecter ses difficultés et d'agir en conséquence; c) l'utilisation et l'élaboration des connaissances en mémoire qui permettent au lecteur de faire le lien entre les informations du texte et ses connaissances antérieures. Le lecteur devient plus actif et la compréhension en lecture cesse d'être une question d'identification des mots (le code) et la compréhension (sens), mais une activité complexe qui englobe à la fois les habiletés générales (attention, mémoire, connaissances générales).

Blanc et Brouillet (2005) soutiennent aussi que la compréhension en lecture n'est pas une simple construction de sens, mais plutôt une suite logique de ce qui est écrit. Ils la définissent de la manière suivante :

La compréhension d'un texte peut être définie comme un processus dynamique de construction en mémoire d'une représentation cohérente de la situation évoquée et à laquelle viennent s'ajouter les inférences générées, dans la limite des ressources attentionnelles de l'individu. Comprendre un texte requiert donc d'être capable d'intégrer en un tout cohérent les informations décrites et les connaissances mises en œuvre lors de la lecture. (p. 30).

Pour eux, la compréhension en lecture est une activité de construction de représentation mentale cohérente. Cette cohérence est liée aux connaissances du lecteur et les informations du texte. Elle forme un tout cohérent. Elle dépend aussi de l'habileté du lecteur à sélectionner les informations les plus pertinentes et les plus appropriées à la compréhension. D'après ces chercheurs, un texte est incohérent quand il n'existe pas de connexions entre les éléments. La compréhension en lecture, selon eux, est difficile quand elle contient un faible nombre de connexions entre ces éléments. Ces connexions peuvent être référentielles, spatiales, temporelles, causales, émotionnelles. Elles sont présentes, quand le lecteur a l'habileté de faire des inférences. Blanc et Brouillet (2005) affirment que le but ultime des inférences est de maintenir la cohérence de la représentation.

À la lumière de ces définitions que nous venons de présenter, nous pouvons constater que le concept compréhension en lecture comme a affirmé Kintsch (1998); Kintsch et Kintsch (2005), n'est pas simple, mais confus et vague. Malgré des différences dans les définitions présentées, nous croyons que les définitions sont convergentes. Elles mettent en relief différents aspects de la compréhension en lecture. Cependant, nous retenons la définition de Bianco (2011) qui nous semble la plus complète. En fait, nous nous sommes ralliés autour d'une définition qui reflète l'ensemble des composantes de la compréhension en lecture qui permet au lecteur débutant d'identifier ses lacunes et d'envisager lui – même une solution appropriée et au lecteur expert de comprendre facilement un texte.

La compréhension n'est donc pas un phénomène unitaire, mais relève toujours d'une interaction entre un lecteur, les habiletés et connaissances dont il dispose et les objectifs qu'il poursuit, et un texte doté de caractéristiques propres. La compréhension des textes peut donc être considérée comme une activité de construction qui aboutit à une représentation intégrée et cohérente de la situation décrite par le texte. (p.14).

Cette définition nous permet de retenir, pour notre analyse, que l'enseignement de la compréhension en lecture doit soutenir l'élève à se donner un objectif de lecture et se construire une représentation cohérente de la situation décrite par le texte. Or, comment le lecteur construit-il cette représentation cohérente? Plusieurs modèles de compréhension en lecture ont été proposés dans la littérature. Dans la section suivante, nous les présenterons et en choisirons un qui servira de guide pour notre grille d'analyse des manuels scolaires.

2.2. Modèles de compréhension en lecture

Pour mieux cerner les composantes de la compréhension en lecture à être ciblées par les manuels scolaires des élèves haïtiens de 3^e année fondamentale, nous avons choisi, parmi une multitude de modèles de compréhension en lecture, de présenter trois modèles à notre avis, sont les plus pertinents en matière de compréhension de lecture. Il s'agit : du modèle Simple view of reading (vision simple de la lecture) de Gough et Tunmer (1986), du modèle théorique de Giasson (1990) et du modèle construction – intégration de Kintsch (1998).

2.2.1. Modèle vision simple de la lecture

Dans le but de préciser le rôle du décodage dans l'enseignement de la lecture chez les élèves qui ont des troubles d'apprentissage en lecture, Gough et Tunmer (1986) ont proposé le modèle simple vue de lecture. Suivant ce modèle, la compréhension en lecture se définit comme le produit de deux composantes indépendantes : le décodage et la compréhension orale. Selon ces chercheurs, il est impossible de concevoir un enseignement de la lecture sans le décodage, car il joue un rôle nodal dans la compréhension en lecture. Toutefois, ils admettent que le décodage n'est pas suffisant, la compréhension orale est nécessaire pour la compréhension en lecture. Pour prouver cette thèse, ils ont posé l'hypothèse suivante : si $L = D \times C$ et $D = 0$, alors $C = 0$ cela veut dire,

si le décodage est nul, la compréhension n'existe pas. De plus, il existe une forte corrélation entre le décodage et la compréhension en lecture. C'est-à-dire, la déficience de l'une affecte l'autre, un élève qui ne peut pas lire rapidement aura beaucoup de difficultés à saisir le sens d'un texte parce qu'il attribue plus de ressources attentionnelles au décodage et, par conséquent, peu de ressources sont disponibles pour la compréhension. En d'autres termes, un faible décodeur est également un faible compreneur. Un élève fluide en lecture comprend mieux que celui qui lit lentement.

À cet égard, Garcia et Cain (2014) ont récemment publié les résultats d'une méta-analyse de 110 études menées auprès de 42 916 participants qui visait à vérifier la corrélation entre les compétences en décodage et la compréhension en lecture. Les résultats révèlent que surtout pour les bons décodeurs, le décodage et la compréhension en lecture sont étroitement liés pour tous les groupes d'âge. Selon ces chercheurs, le décodage apporte une contribution importante pour la compréhension. Par contre, il est important d'évaluer le décodage et la compréhension en lecture afin d'obtenir un profil précis de la lecture, pour n'importe quel âge de lecteur. Toutefois, ils admettent comme Oakhill et Cain (2007) que le vocabulaire a une influence sur le décodage et la compréhension en lecture, mais cette influence ne peut pas modifier la forte corrélation entre ces deux composantes ci mentionnées. Ces résultats confirment la pertinence du modèle de la vision simple de la lecture : simple view of reading (S.V.R) pour n'importe quel niveau ou âge de lecteur.

En résumé, nous pouvons constater que pour les chercheurs qui adhèrent au modèle simple de la lecture, la compréhension en lecture est exclusivement le produit de la reconnaissance des mots et la compréhension orale. Pourtant, d'après Garcia et Cain (2014) il peut y avoir d'autres composantes qui peuvent influencer la compréhension sans modifier la relation entre le décodage et la compréhension en lecture, notamment le vocabulaire.

D'une manière générale, le modèle de simple vue de lecture ne nous permet pas de dégager les composantes de la lecture à enseigner. D'autre part, certaines données empiriques ne corroborent pas ce modèle. Ainsi, Georgiou, Das, Hayward (2008) ont mené une étude visant à vérifier le modèle auprès de 50 enfants canadiens anglophones

issus du milieu défavorisé. Les résultats de l'étude ont montré que, malgré la performance moyenne des enfants dans le décodage et la compréhension orale, ils ont une mauvaise compréhension de lecture. Ils suggèrent que le modèle vision simple de la lecture ne résout pas vraiment le problème de la compréhension. Ils ont retenu deux ambiguïtés majeures de ce modèle : la première ambiguïté se situe au niveau de l'interprétation de l'équation mathématique tantôt $L = RX C$, tantôt $L = R + C$ les équations sont équivoques d'après eux. Ensuite la seconde ambiguïté consiste par le fait que le modèle ne tient pas compte des autres processus cognitifs. Ces chercheurs ont considéré les deux composantes de simple vue de la lecture comme des composantes nécessaires à la compréhension en lecture, mais elles ne sont pas suffisantes.

Beaucoup de chercheurs tels que Hoffman (2009), Pressley *et al.* (2009) sont tous d'accord que le modèle de vision simple de la lecture est incomplet pour définir la compréhension en lecture. Hoffman (2009) va plus loin pour dire que le modèle simple ne favorise pas le développement de recherches sur les difficultés spécifiques liées à la compréhension en lecture. Pour lui, ce modèle n'est ni constructiviste ni socio – constructiviste, ni ne relève de la pratique sociale, il est seulement un modèle simple comme son nom l'indique. Selon lui, le modèle de simple vue est une mauvaise approche pour apprendre aux lecteurs à développer des stratégies de lecture. À notre avis, le modèle de vision simple de la lecture est insuffisant, comme l'ont affirmé les chercheurs, pour permettre à un lecteur novice surtout en L2 de bien appréhender un texte, mais il n'est pas un mauvais modèle en soi, le lecteur débutant a besoin de la reconnaissance des mots et de la compréhension orale pour comprendre le sens d'un texte.

2.2.2. Modèle de compréhension de Giasson (1990)

Selon Giasson (2007), la compréhension en lecture ne se résume pas en une suite de sous-habiletés hiérarchiques (décodage, phonologie, morphologie, syntaxe, propositions, etc.) où l'élève doit apprendre par cœur, mais en une activité globale qui lui permet de découvrir lui-même le sens d'un texte. D'après la chercheuse, le texte forme une unité, et le découpage de ces habiletés peut affaiblir l'enseignement de la compréhension en

lecture. Giasson ajoute que cet enseignement dépend de la combinaison entre le décodage et la compréhension du sens. Cette combinaison, selon Irwin (1986, 1991) reprend par Giasson (2007), implique plusieurs processus.

Les microprocessus mettent en évidence les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes pour identifier les mots, les groupes de mots dans les phrases.

Exemple : *la petite fille de mon voisin est intelligente.*

Cette phrase renferme trois groupes de mots qui forment trois sous unités : la petite fille, de mon voisin, est intelligente.

Le processus d'intégration établit le lien entre les phrases ou les propositions.

Exemple : *Jacqueline est une petite fille paresseuse. Elle ne fait jamais son devoir.*

Le lecteur établit le lien entre le référent de la première phrase (Jacqueline) et le terme qui le remplace à savoir (Elle).

Les macroprocessus se penchent sur le sens global du texte, les idées principales, la structure du texte, le résumé.

Exemple : *Jacques, le frère cadet du directeur de la plus grande école de la communauté de Saint – Louis du nord, remporte le championnat de tennis cette saison.*

Jacques remporte le championnat de tennis cette saison.

Le lecteur, pour faire son résumé, peut éliminer les informations moins importantes pour accentuer sur celles qui sont essentielles.

Les processus d'élaboration représentent la phase où le lecteur fait des prédictions, fait le lien entre le texte par rapport à ses connaissances. Ces processus sont liés aux expériences personnelles de chaque lecteur.

Les processus métacognitifs sont la phase de contrôle et d'évaluation qui permettent au lecteur de construire ses propres stratégies de compréhension. Autrement dit, c'est une phase d'autoévaluation de la lecture.

En se basant sur le modèle de compréhension de chercheurs comme Irwin (1986), Deschênes (1986), Langer (1986), Giasson a proposé un modèle de compréhension en lecture axé sur l'interaction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte. Suivant ce modèle, la compréhension en lecture dépend de la relation de ces variables, et « plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension » (Giasson, 2007, p.7).

La variable lecteur : Pour Giasson, cette variable est la plus complexe du modèle de compréhension. Elle contient à la fois les structures cognitives et affectives du sujet. Cela signifie les connaissances du lecteur sur la langue et sur le monde et ses attitudes. Ensuite, cette variable correspond également aux différents processus que le lecteur met en place pour comprendre le sens d'un texte.

La variable texte comprend : l'intention de l'auteur et le genre littéraire, la structure et le contenu du texte. L'auteur écrit pour persuader, informer, distraire, raconter, pour ne citer que cela, et le genre peut varier : roman, poésie, nouvelle, bande dessinée, etc. La structure et le contenu correspondent à l'organisation du texte dans son ensemble tels que le contenu, les concepts, etc.

La variable contexte contient toutes les conditions dans lesquelles le lecteur fait face au moment de la lecture d'un texte. Giasson (2007) distingue trois types de contextes : psychologique (l'intention du lecteur, intérêt pour le texte), social (interventions des enseignants et élèves) et physique (temps disponible, atmosphère, bruit).

2.2.3. Modèle de construction – intégration de Kintsch (1988, 1998)

Le modèle de construction – intégration découle de deux modèles : le modèle propositionnel de Kintsch (1978) qui est centré beaucoup sur le texte, présente l'ensemble des propositions : proposition de la phrase (microproposition) et proposition du texte (macroproposition). Dans ce modèle, le lecteur a un rôle passif, amorphe, il n'utilise pas ses stratégies métacognitives pour vérifier son habileté en compréhension. En 1983, Kintsch a bien compris ses limites et il ajoute qu'il est difficile de comprendre

un texte si le lecteur ne peut pas projeter et imaginer la situation des personnages du texte.

Pour combler cette lacune, il a proposé le modèle situationnel, axé sur la base de texte, sur les différentes variables : lecteur, texte, contexte. Ce modèle est basé sur l'expérience du lecteur. Mais, il ne permet pas au lecteur de faire des inférences ni comprendre le sens du texte, d'où la nécessité d'un autre modèle pouvant l'aider à faire les liens entre les connaissances explicites du texte et son habileté à générer des inférences, il s'agit du modèle de construction - intégration. En d'autres termes, le modèle de construction - intégration (MCI), est la représentation globale du texte, et aussi le prolongement des modèles propositionnel et situationnel.

Pour les concepteurs du modèle de construction - intégration, la compréhension en lecture est un processus de construction d'une représentation mentale qui est fondée sur deux grands axes : activation des connaissances antérieures du lecteur et l'inhibition des informations du texte. Le modèle de construction - intégration est conçu en fonction des connaissances antérieures du lecteur et des informations du texte. Dans la phase d'activation « Bottom up » ou le traitement ascendant, le lecteur traite un ensemble d'informations dans le but de construire un modèle cohérent du texte. Tandis que dans la phase d'inhibition « top - down » ou le traitement descendant, le lecteur élimine toutes les informations incohérentes, ambiguës et contradictoires du texte.

Pour Kintsch (1988, 1998), le message d'un texte n'est pas clairement défini; cela implique que le lecteur doit chercher à découvrir le sens du texte. Contrairement au modèle de simple vue de lecture qui prédomine, le produit de l'identification des mots et de la compréhension orale, le modèle de construction - intégration se rattache de préférence aux processus de compréhension. Ces processus favorisent les liens entre les connaissances antérieures du lecteur et les informations du texte. Ils font du lecteur le principal acteur qui maîtrise les constituants du texte (vocabulaire, syntaxe, proposition, idées principales, résumé, etc.), et il est en mesure de construire lui - même sa représentation mentale en se basant sur ces prérequis. Cela veut dire, d'après le modèle de Kintsch (1988, 1998), que l'élève doit faire des inférences pour détecter les non-dits des textes, car selon lui, les textes ne sont pas totalement explicites. D'après ce modèle de

construction – intégration, les connaissances antérieures diffèrent d'un élève à l'autre, chaque apprenant aborde le texte en fonction de son vécu, de ce qu'il sait déjà sur le texte. Par contre, il est nécessaire que l'enseignant s'assure de mettre à la disposition des élèves des connaissances reliées au sujet du texte pour permettre aux apprenants de faire des inférences et finalement de construire une représentation mentale de la situation décrite par le texte. Le lecteur se représente le texte à trois niveaux.

- a. La microstructure est constituée, comme son nom l'indique, de la plus petite unité du texte, de l'identification des mots jusqu'à la proposition (de l'identification des mots au sens des mots; du sens des mots à la phrase; et de la phrase à la proposition). Elle permet au lecteur de relier les propositions entre elles, dans le but de former un réseau cohérent de propositions.

Par exemple : l'ensemble des lettres P/a/p/a peuvent former un mot qui a du sens « papa ». Ce mot peut se combiner avec d'autres mots pour former une phrase. Exemple : Papa de mon ami va au magasin. Cette phrase contient une idée et une proposition.

- b. La base de texte consiste à l'organisation cohérente du texte. Elle permet au lecteur de découvrir le sens d'un texte tel que décrit par l'auteur. Il doit considérer ce texte dans sa structure macro, rechercher l'unité du réseau de propositions. Le texte forme une unité, un tout cohérent contenant des constituants tels que : les idées principales, le résumé, les anaphores, les inférences, les marqueurs de relation, etc.

D'autres propositions peuvent s'ajouter à cette phrase. Par exemple : Papa de mon ami va au magasin, et apporte des jouets pour son fils. Nous pouvons retenir dans cet exemple plusieurs propositions telles que : Papa va au magasin; papa achète des jouets pour son fils; il les apporte à la maison. La phrase précédente peut résumer comme suit : Papa donne des jouets à son enfant.

- c. Le modèle de situation est caractérisé par la synthèse des informations explicites et implicites, le lecteur à partir de ses connaissances générales peut faire des déductions pour retenir l'essentiel du texte. Ce niveau peut être considéré comme une phase d'approfondissement de la compréhension, là où le lecteur

peut clarifier tout ce qui était incompréhensible, faire des inférences, des liens avec son vécu, retirer des leçons, etc.

Par exemple : dans la fable *Le Loup et l'agneau* de La Fontaine, le lecteur non seulement comprend la morale « La raison du plus fort est toujours la meilleure », mais aussi peut faire référence à cette morale par rapport à son environnement, tout ce qui se passe dans la société dans laquelle, il vit.

Les phases du modèle de construction – intégration

Suivant le modèle de Kintsch (1988,1998), pour analyser le contenu sémantique d'un texte, le lecteur doit recourir à deux phases : une phase de construction de la base de texte et une phase d'intégration qui assure la cohérence des informations du texte.

Phase de construction : correspond au traitement de l'information d'une manière ascendante, d'après Kintsch (1988, 1998) la proposition constitue l'unité de base d'un texte. Le lecteur doit être capable d'extraire les concepts et les propositions du texte, d'élaborer d'autres propositions par rapport à celles qui sont extraites, de produire des inférences et d'établir la relation entre les propositions tout en éliminant les propositions qui ne sont pas pertinentes. En d'autres termes, la phase de la construction est la base de texte, la formation d'un réseau de propositions extraites du texte, l'activation de propositions en mémoire à long terme. À ce propos Bianco (2009) confirme que cette activation est inhérente au fonctionnement de la mémoire et apporte des connaissances qui permettent l'intégration du texte aux connaissances du lecteur.

Par exemple quand nous considérons la phrase suivante : Papa va au magasin. Cette phrase implique plusieurs informations implicites ou non – dites. Pour aller au magasin suivant la distance cela nécessite des moyens de transport c'est – à – dire, papa fait plusieurs actions à la fois :

Se diriger vers le magasin;

Prendre la direction des jouets;

Choisir les jouets appropriés à son fils;

Payer les jouets;

Apporter ces jouets à la maison;

Offrir ses jouets à son fils

L'enfant qui lit un texte doit élaborer une représentation mentale globale pour déceler les informations pertinentes du texte et pour inhiber celles qui ne le sont pas.

La phase d'intégration consiste à la sélection des informations provenant de la cohérence locale : les constituants de la phrase, la relation associative des mots, la microstructure (les connecteurs, les anaphores, et les champs lexicaux) et la cohérence globale : le sens général du texte et à l'élimination des informations non – pertinentes au modèle mental de construction. D'après Kintsch (1988, 1998), l'intégration pourrait être réalisable quand le lecteur atteint un niveau de représentation plus élevé. Il doit utiliser à la fois ses connaissances sur le monde, ses expériences personnelles et son intention sur le texte pour retenir en mémoire les informations les plus pertinentes par exemple : une proposition. Autrement dit la phase d'intégration c'est la phase d'inhibition et de renforcement de certaines propositions potentielles du réseau associatif pour permettre au lecteur de résoudre son problème de compréhension.

Prenons l'exemple ci – dessus : Papa va au magasin et apporte des jouets. L'élève peut déduire inévitablement que papa offre des jouets à son fils pour son anniversaire.

Pour Kintsch et Kintsch (2005) la compréhension en lecture n'est pas seulement l'identification des mots et la compréhension orale comme l'a présenté Gough et Tunmer (1986), mais elle est plutôt pluridimensionnelle, nécessite du lecteur la maîtrise d'autres connaissances et compétences telles que : les connaissances antérieures, l'habileté à faire des inférences, à dégager l'idée principale, etc. Analysant le modèle de vision simple de la lecture, Kintsch et Kintsch (2005) présentent le décodage comme une habileté isolée, qui peut être enseignée ou évaluée d'une façon simple. En revanche, la compréhension est une habileté complexe qui implique une variété de facteurs : le sens du texte, sa structure; microstructure; l'identification des mots, la fluidité, le vocabulaire, la compréhension littérale; macrostructure ou la base de texte; les connaissances

antérieures, les inférences locales, les inférences causales, les inférences lexicales, les inférences logiques, les idées principales, le résumé, le référent et le modèle de situation; la métacognition, les inférences globales, les inférences pragmatiques, les inférences d'élaboration, la structure du texte, la réaction au texte, les connaissances du lecteur sur le monde, l'intention du lecteur, les compétences cognitives, métacognitives, langagières (le vocabulaire, la syntaxe, la sémantique); la capacité à faire des inférences; la capacité à mémoriser certaines informations du texte, etc. L'identification de l'ensemble de ces facteurs qui influencent la compréhension en lecture est la raison pour laquelle nous retenons ce modèle comme référence pour notre étude. Par sa complétude, ce modèle s'avère particulièrement pertinent pour cette étude qui vise à construire une grille d'analyse ciblant les divers aspects à enseigner pour soutenir la compréhension des élèves haïtiens de 3^e année de l'enseignement fondamental. Nous le considérons comme le modèle le plus pertinent pouvant nous permettre de cibler les éléments constitutifs de notre grille d'analyse. Cette grille servira de guide pour vérifier si les manuels scolaires de compréhension au niveau de la troisième année fondamentale du système éducatif haïtien reflètent les composantes de la compréhension en lecture telles qu'elles sont suggérées par le modèle. De plus, dans la section suivante, nous rapportons des données empiriques qui nous permettent de dégager les diverses composantes de la compréhension en lecture, et par voie de conséquence, constituer notre grille d'analyse des manuels scolaires.

2.3. Les recherches relatives aux composantes de la compréhension en lecture

Pour rendre notre grille opérationnelle, nous avons puisé également sur des recherches de Cain et Oakhill (2008). Pour eux, la compréhension n'est pas une construction unitaire. Elle implique plusieurs compétences qui doivent être analysées d'une manière particulière. Ces chercheuses admettent aussi que les difficultés ne sont pas toutes pareilles, chaque élève présente des cas différents par rapport à son pair. Vu la complexité des composantes de la lecture, vu les difficultés des élèves Haïtiens à comprendre le français, les difficultés et les besoins des élèves en lien avec la

compréhension en lecture peuvent être divers, d'où l'importance de voir d'une manière détaillée les composantes de la lecture. Cain et Oakhill ont identifié certaines composantes qui sont similaires par rapport à ce que nous avons retenues. Il s'agit de : identification des mots, fluidité, vocabulaire, inférence, cohésion (anaphores), structure du récit, idées principales, compréhension orale.

2.3.1. Identification des mots

Cette composante est connue sous plusieurs appellations par différents chercheurs : décodage par Gough et Tunmer (1986), processus de décodage par Golder et Gaonac'h (2004) la reconnaissance des mots par Ecalle et Magnan (2010). La définition la plus complète est celle de Morais (1999), il définit l'identification des mots comme un processus qui permet au lecteur « d'identifier chaque mot en tant que forme orthographique ayant une signification et de lui attribuer une prononciation » (p.115). Selon l'observatoire national de la lecture (ONL, 2005), l'identification des mots écrits est une activité inhérente et spécifique à la lecture qui doit être enseignée. Cet enseignement, d'après l'ONL (2005), doit passer par la découverte du principe alphabétique, la connaissance du code écrit et la mémorisation des formes orthographiques. Il ne s'agit pas d'une simple connaissance du nom des lettres, mais plutôt de la connaissance des correspondances graphème – phonème. C'est cette dernière qui aide le lecteur à identifier chaque mot dans un texte. Une autre variable qui est impliquée dans l'identification des mots est la conscience phonologique (Ecale et Magnan (2010). D'après Fejzo (2011), la conscience phonologique permet au lecteur d'identifier les nouveaux mots et facilite l'accès au sens des mots. En effet, lors de l'identification des nouveaux mots, le lecteur les décompose en petites unités, c'est-à-dire les graphèmes, puis les associe à un phonème (son) qu'il doit garder en mémoire de travail. Par la suite, un bon niveau de conscience phonologique lui permet de fusionner les phonèmes en syllabes et, finalement, de fusionner ces dernières pour identifier les mots qu'il n'a jamais rencontrés lors de ses lectures. Il s'agit du processus d'assemblage.

Or, l'identification des mots peut être réalisée par une autre procédure. À force de les rencontrer fréquemment, le lecteur emmagasine de plus en plus de mots dans sa mémoire à long terme. Pour les identifier par la suite, il ne les décode plus, il les reconnaît en les récupérant dans sa mémoire. C'est pour cette raison on l'appelle la procédure d'adressage.

Une étude qui vise à investiguer les processus d'identification des mots chez les faibles lecteurs et les lecteurs normaux est celle de Boulc'h, Gaux et Boujon (2007) menée auprès de 155 enfants (de 8; 9 ans à 9; 9 ans) provenant de huit classes différentes. Les résultats de cette recherche montrent que, pour quelle que soit la procédure (procédure graphémique ou syllabique) et les tâches utilisées à savoir la tâche de conjonction illusoire qui est une tâche de sélection des lettres en syllabe et les tâches exécutives qui permettent de mesurer ou de contrôler la tâche de conjonction illusoire, les faibles lecteurs ne maîtrisent pas les unités graphémiques et syllabiques, contrairement, aux lecteurs normaux qui sont très efficaces dans cette tâche. Cette faiblesse est due, d'après eux, du fait que les faibles lecteurs ne sont pas capables de stocker une quantité de graphèmes, de phonèmes et de mots dans leur mémoire de travail. Par contre, selon ces chercheurs une défaillance de la mémoire de travail pourrait avoir des impacts sur l'identification des mots et la compréhension globale du texte. Pour Boulc'h, Gaux et Boujon (2007), l'identification joue un rôle dominant dans le processus de la compréhension. C'est la raison pour laquelle nous allons l'intégrer dans notre grille d'analyse.

2.3.2. La fluidité

Suivant Giasson (2011) « la fluidité est plus perceptible en lecture orale, mais elle concerne également la lecture silencieuse, où le lecteur reconnaît les mots automatiquement et les regroupe rapidement de façon à faciliter sa compréhension du texte » p. 226. La fluidité selon la chercheuse constitue un élément essentiel de la lecture. Elle est caractérisée par la lecture quotidienne et rapide, par la reconnaissance exacte des mots et par l'intonation. Pour elle, la fluidité se résume en trois mots clés : exactitude et

rapidité de l'identification des mots et expression. Elle permet au lecteur de reconnaître et de comprendre les éléments constitutifs du texte (les mots, les groupes de mots, les phrases). Un lecteur qui lit un texte mot-à-mot déploie beaucoup d'efforts pour identifier les mots et arrive à comprendre difficilement ce texte. En revanche, quand il lit avec fluidité, sa compréhension est facilitée. De ce fait, Giasson (2011) a proposé un enseignement de la fluidité axé sur trois principes : la lecture quotidienne, le modelage et la lecture répétée.

Par exemple : « *Mon cousin est parti pour la République dominicaine* », il y a 8 mots, 3 groupes de souffle (mon cousin/est parti/pour la République Dominicaine). Pour la ponctuation et l'intonation nous pouvons considérer par exemple cette phrase – ci « *Il est parti* ». « *Il est parti?* » « *Il est parti!* »

Toutefois, elle reconnaît bien les limites de la fluidité. Giasson (2011) affirme que la fluidité n'est qu'un aspect de la lecture qui doit contribuer à la compréhension. Elle ajoute que la fluidité ne doit pas être faite au détriment de la compréhension. À ce propos, Bianco (2011) souligne qu'apprendre aux enfants à lire d'une manière fluide, est nécessaire, mais ne suffit pas pour autant de former des lecteurs compétents qui sont en mesure de déceler le sens d'un texte. Vu son importance pour la compréhension il est évident qu'elle doit faire partie de notre grille d'analyse.

2.3.3. Vocabulaire

Le vocabulaire est essentiel pour la compréhension en lecture. Il permet au lecteur de construire sa représentation mentale. Pasquarella, Gottardo et Grant (2012) dans une étude, auprès des apprenants nouvellement arrivés au Canada et des natifs anglophones comparent les facteurs qui sont liés à la compréhension en lecture tels que : le décodage et le vocabulaire. Les résultats de cette recherche montrent que les apprenants en anglais L2 ont beaucoup de difficultés à décoder et à identifier les mots. Ils sont incapables de décoder les mots et aussi de faire la différence entre le vocabulaire oral et écrit, tandis que les locuteurs natifs maîtrisent le vocabulaire anglais tant à l'oral qu'à l'écrit. D'où la

nécessité d'après les chercheurs, d'analyser les relations entre la langue et la compréhension en lecture. Un lecteur qui ne maîtrise pas une langue aurait des difficultés à comprendre les textes de cette langue quand son vocabulaire est faible. La connaissance de la langue, notamment du vocabulaire est un facteur dominant pour la compréhension en lecture (UNESCO, 2005). Le niveau de compétence langagière de l'apprenant détermine sa performance en compréhension. De même, les difficultés des élèves de 3^e année fondamentale haïtienne à comprendre des écrits en français pourraient être liées à leurs lacunes en français, notamment en vocabulaire. Plus l'élève lit, plus son vocabulaire augmente, il comprend mieux et peut interpréter le texte. La compréhension en lecture est liée aux connaissances du vocabulaire du lecteur. Pasquarella, Gottardo et Grant (2012) ont déduit que le décodage et le vocabulaire sont des composantes indissociables de la compréhension en lecture. La recherche de Pasquarella et al. (2012) intéresse particulièrement notre étude, car les élèves haïtiens ont un statut d'élève en L2. C'est pour cette raison que la composante de la compréhension en lecture dégagée par cette étude, précisément le vocabulaire fera partie de notre grille d'analyse.

2.3.4. Connaissances antérieures

Cette composante consiste en l'interaction entre deux variables : le lecteur et le texte. Cette interaction permet au lecteur de construire le sens du texte en se basant à la fois sur les informations du texte, sur ses propres connaissances et sur son intention de lecture (Giasson, 1990, 1995, 2007). Ce qui exige à l'enseignant, lors de l'enseignement de la compréhension en lecture, de prendre en compte les expériences de ses élèves. Ces expériences diffèrent d'un élève à l'autre et influent sur le processus de compréhension en lecture. En d'autres termes, les connaissances antérieures jouent un rôle prépondérant dans le processus de la compréhension d'un texte. Elles déterminent le niveau de compréhension du lecteur. Selon Kintsch (1988, 1998), les connaissances antérieures constituent une compétence dominante pour la formation du lecteur. Pour lui, un lecteur qui possède peu d'informations sur le sujet du texte ou ne sait rien aura beaucoup de difficultés à comprendre le sens d'un texte. Cela veut dire que les lecteurs qui ont plus

d'expériences sur le sujet comprennent mieux et font plus d'inférences que ceux qui ne l'ont pas. À ce propos, Elbro, et Buch – Iversen (2012) rapportent que l'activation des connaissances antérieures permet à l'élève de faire des inférences. Pour eux, enseigner à l'élève comment utiliser la connaissance antérieure dans le but d'améliorer les lacunes inférentielles est un moyen essentiel pour la compréhension en lecture.

Cette idée a été soutenue par une étude expérimentale auprès de 236 élèves de 6^e année, provenant de 16 écoles du Sud-ouest de la Norvège. Ces élèves étaient divisés en deux groupes : un groupe expérimental de 10 classes regroupant 151 élèves qui a suivi une formation de 8 séances de 30 minutes et un groupe contrôle de 6 classes avec 85 élèves, qui n'a pas reçu de formation. L'objectif de cette recherche était d'examiner les effets de l'enseignement des inférences sur les élèves de 6^e année lors de la lecture des textes informatifs. Les sujets ont répondu, au prétest et au post test, à des questions sur de courts textes informatifs qui leur demandaient de faire des inférences et d'utiliser leurs connaissances antérieures. Les résultats indiquent que même les faibles compreneurs du groupe expérimental peuvent être capables de faire des inférences. Les chercheurs ont constaté qu'il y a une croissance exceptionnelle en compréhension chez les élèves du groupe expérimental après les séances de formation. Cette croissance est due au fait que ces élèves activaient, après les séances de formation, leurs connaissances antérieures quand ils lisaient. Selon ces chercheurs, l'activation des connaissances antérieures est un puissant prédicteur pour la compréhension en lecture. Tenant compte de ces données empiriques, nous allons intégrer cette composante dans notre grille.

2.3.5. La structure du texte

Elle a une influence considérable sur la compréhension. Un élève qui ignore les informations sur la structure du texte aura des difficultés à comprendre le sens de ce texte. Selon Golder et Gaonac' h (2004) les types de textes jouent un grand rôle dans l'activité de compréhension. À cet égard, Reed et Vaughn (2012) présentent le texte narratif comme un élément clé de la compréhension en lecture qui permet aux élèves surtout les plus jeunes de saisir facilement le sens d'un texte. La maîtrise de la structure

narrative est un facteur dominant pour la compréhension en lecture. Elle permet aux élèves de faire des inférences et d'identifier facilement les motivations et les actions des personnages, la morale de l'histoire ou les idées principales du texte.

Pour Cain et Oakhill (2008), le texte narratif est le meilleur texte pour apprendre à l'enfant à lire et à développer sa compétence en compréhension de texte. En dépit des difficultés de types textuels présentées par Golder et Gaonac' h (2004), la structure du récit est l'une des plus dominantes et a des impacts positifs tant sur les faibles lecteurs que sur les lecteurs experts.

Par ailleurs, Williams et Pao (2011) affirment que l'enseignement de la structure du texte narratif et informatif améliore la compréhension chez les lecteurs débutants. Pour eux, la structure du texte narratif est simple et générale et débute dès le plus jeune âge de l'enfant. Quand les parents leur racontent des histoires, en regardant la télévision et en écoutant les autres qui racontent des histoires, l'enfant trouve toute la structure canonique du récit : éléments déclencheurs, réaction, but, action, résultat et fin. Tandis que la structure du texte informatif est dominée par l'enseignement de la causalité, description, comparaison – contraste; problème- solution. Cette structure est plus difficile surtout pour les élèves faibles. Toutefois, ces chercheurs prônent l'enseignement explicite de la structure du texte informatif qui pourra permettre aux élèves faibles de développer et de raffiner leur capacité à comprendre un texte informatif. Cet enseignement passe selon eux, par l'application de la causalité. Et, ils affirment que les enfants dès l'âge de deux ans sont déjà en mesure de faire des prédictions causales et les expliquer par la suite. Par conséquent, il est important que l'enseignant incite ses élèves à lire des textes informatifs. Pour Giasson (2011), le texte informatif peut servir comme élément catalyseur pour permettre à l'enseignant d'activer les connaissances de ses élèves avant la lecture et d'aboutir à de nouvelles connaissances. Cependant selon Reed et Vaughn (2012), les faibles lecteurs retiennent moins d'informations avec les textes informatifs, construisent moins bien les inférences que les lecteurs experts. À ce stade, le programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS, 2011) présente les résultats pour les buts de lecture sur ces deux types de texte : les textes littéraires ou narratifs et les textes informatifs. Les résultats de ces recherches sont donc mitigés, à l'échelle internationale,

les pays présentant les scores les plus satisfaisants en lecture sont statués soit sur les textes littéraires soit sur les textes informatifs. Par exemple, les résultats canadiens pour les buts de la lecture, dans cette série de recherche, expriment clairement les difficultés des élèves canadiens à maîtriser les textes informatifs. Ces résultats révèlent que pour l'ensemble du Canada, les élèves sont plus performants en lecture de textes littéraires ou narratifs que de textes informatifs. Par conséquent, notre grille d'analyse se penchera sur ces deux types de texte.

2.3.6. Dégager les idées principales

Dégager l'idée principale peut se définir comme la capacité du lecteur à identifier l'information importante dans un texte. Elle apparaît sous différentes appellations suivant Giasson (1990) : message de l'auteur, vision d'ensemble, éléments importants, point de vue principal, cœur du passage, essentiel du texte. Tout ceci ne fait qu'expliquer que l'idée principale a une importance capitale pour la compréhension. Le lecteur ne peut pas tout retenir d'un texte, en revanche, il doit retenir les informations les plus pertinentes. Concernant cette composante, des chercheurs comme Cain et Oakhill (2008) et Jitendra, et Gajria (2012) convergent pour dire que l'idée principale est l'une des principales causes des difficultés en compréhension de lecture chez les faibles lecteurs. Ces derniers ne peuvent ni identifier les idées principales des textes ni faire des inférences. Cependant, les lecteurs habiles, d'après Giasson (1990), sont aptes à rechercher les informations importantes et peuvent distinguer les informations importantes du texte (textuellement importante) de leur intention de lecture. Aussi, selon Jitendra et Gajria (2012), l'enseignement des idées principales est essentiel pour les jeunes enfants comme pour les étudiants qui ont des difficultés de compréhension en lecture. D'après ces chercheurs, la construction des idées principales et le résumé du texte varient en fonction de l'âge des élèves. Ils ont relaté que les enfants de 12 ans sont plus performants que ceux de 7 à 11 ans. Pour résoudre le problème de l'idée principale et du résumé chez les élèves qui ont des difficultés en compréhension, ces chercheurs ont proposé un enseignement explicite basé sur les règles telles que : auto – questionnement, analyse détaillée des paragraphes,

la structure de base du texte, élimination des mots redondants et les informations moins pertinentes. La maîtrise de l'idée principale explicite ou implicite est un puissant prédicteur pour la compréhension en lecture Klingner, Morrison, et Eppolito (2011). Par son rôle dans le processus de la compréhension, il est important que l'identification de l'idée principale soit partie intégrante de notre grille d'analyse.

2.3.7. Résumé

Le résumé permet de vérifier le niveau de compréhension du lecteur, s'il peut construire une représentation cohérente du texte suivant le modèle de construction – intégration de Kintsch (1988, 1998). Le résumé consiste en une production d'un texte concis qui énonce l'essentiel d'un texte long (Blanc et Brouillet, 2005). Pour Blanc et Brouillet(2005), le résumé n'est pas un collage de phrases tirées directement du texte, mais il exige du lecteur de l'identification des idées principales et la compréhension globale du texte. Selon Jitendra, et Gajria (2012), l'enseignement du résumé permet à l'enfant de prendre connaissance de toutes les informations essentielles du texte. Pour ces chercheurs, le résumé constitue un élément catalyseur qui permet à l'apprenant d'identifier avec facilité les idées principales d'un texte. Selon Klingner, Morrison, et Eppolito (2011), l'habileté de l'élève à faire un bon résumé succinct, est un facteur dominant pour la compréhension en lecture. Ils ajoutent que les élèves qui sont capables de faire un bon résumé peuvent utiliser leurs connaissances antérieures et leurs expériences pour faire d'autres résumés. Ces chercheurs soulignent qu'un bon résumé nécessite la réduction des mots accessoires, les informations redondantes, avant la recherche des grandes idées. À ce propos, Giasson (1990) relate qu'un bon résumé nécessite du lecteur la capacité à juger, il ne doit pas simplement réduire les informations du texte ou faire un bref rappel, mais surtout il doit faire un tri et un classement des données du texte d'une manière hiérarchique. D'une manière générale, d'après la chercheuse un bon résumé nécessite plusieurs lectures.

2.3.8. Inférences

La production d'inférences consiste en la mobilisation des connaissances antérieures du lecteur et des informations du texte. Selon, Kintsch (1988; 1998), pour générer une inférence, il faut qu'il y ait une rupture de la compréhension et une construction contrôlée de nouvelles informations à partir des données existantes. Les inférences peuvent être construites, selon lui, soit par le biais des règles explicites ou sur la base des modèles mentaux des sujets. Pour lui, le texte ne dit pas tout. Le lecteur doit rechercher les implicites et interpréter ce texte suivant ses expériences. En d'autres termes, la production d'inférences est une activité qui permet au lecteur de passer de l'implicite à l'explicite, de comprendre le message du texte et de l'interpréter suivant l'expérience du lecteur. Oakhill et Cain (2007) croient que l'efficacité de la compréhension en lecture ne peut pas se réduire à la simple relation entre l'identification des mots et la construction du sens des phrases, mais il faut surtout mettre l'accent sur la capacité des élèves à construire des inférences. Ils vont plus loin pour dire que les liens existant entre l'identification des mots et la compréhension diminuent avec l'âge, mais la construction de l'inférence, elle, évolue avec l'âge. À ce stade, Giasson (2011) affirme ceci : « L'inférence concerne l'information que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre. Il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une nouvelle » (p.244).

Deux études longitudinales auprès d'élèves de 4 à 6 ans et de 6 à 8 ans (Kendeou, Bohn-Gettler, White et Van Den Broeck (2008) ont analysé les processus de compréhension inférentielle en lien avec des habiletés langagières telles que : vocabulaire, phonologie, et des habiletés liées à la lecture telles que : les connaissances des lettres et l'identification des mots. Les résultats indiquent que la capacité des enfants à générer des inférences était fortement corrélée à leur capacité à comprendre un texte narratif. Cette corrélation est identique pour les deux cohortes d'enfants et pour ces deux études. Les résultats de ces études prouvent que les enfants les plus jeunes peuvent être capables de faire dans les textes narratifs plusieurs sortes d'inférences telles que : but, action, émotion, cause. Ils

confirment aussi l'influence des compétences inférentielles de ces enfants sur la compréhension des textes narratifs. Autrement dit, la capacité de ces enfants à générer des inférences contribue à leur compréhension des textes narratifs.

Pour Giasson (2011), toute lecture doit déboucher sur les inférences, les auteurs ne présentent pas tous les détails dans leurs textes, ils laissent des non – dits, des informations implicites que les lecteurs doivent compléter. Elle propose aux enseignants du primaire de guider leurs élèves à faire des inférences. La compétence inférentielle est l'élément essentiel de la compréhension en lecture, et les faibles compreneurs ont beaucoup de difficultés à faire des inférences (Cain et Oakhill, 2008). Dans cette même optique, Giasson (2007) ajoute que la capacité de l'élève à faire des inférences peut commencer dès la maternelle et augmenter au fur et à mesure avec l'âge; elle affirme que la majorité des connaissances acquises par les enfants dépendent des inférences qu'ils ont produites. En se basant sur le modèle de Cunningham (1987), elle distingue trois types d'inférences dont les réponses se rattachent soit au texte (compréhension littérale), soit à la mémoire du lecteur (inférence pragmatique), soit aux connaissances du lecteur (compréhension créative ou inférence globale). Chaque inférence correspond à un niveau de compréhension : 1^e) inférences logiques liées à la compréhension littérale ou inférence locale, 2^e) inférences pragmatiques à la compréhension inférentielle et 3^e) inférences créatives à la compréhension créative ou inférence globale.

- a- Les inférences logiques sont générées à partir des informations du texte et sont nécessairement vraies. Exemple : *Jean a vu son patient et s'en va en vacances.* (Jean est un médecin)
- b- Les inférences pragmatiques sont fondées sur les connaissances du lecteur ou schéma et sont probablement vraies et communes chez tous les lecteurs. Exemple : *Jean et Marc ont pris leurs raquettes et s'en vont au parc.* (ils vont jouer au tennis).
- c- Les inférences créatives sont probablement vraies et facultatives à la compréhension et sont particulières à certains lecteurs. *Marie a mis sa belle robe.* Le lecteur peut penser que c'est une robe rouge, mais elle peut être bleue.

Golder et Gaonac'h (2004) analysant la performance des faibles compreneurs à générer des inférences, confirment que cette faiblesse ne vient pas seulement des problèmes de mémoire ni de leur incapacité de retenir une quantité d'informations suffisantes du texte, mais surtout de la manière dont certains faibles compreneurs traitent le texte, leur attention est centrée sur le mot et non pas sur les autres composantes de la compréhension. Tout ceci nous explique le rôle primordial des inférences dans l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture, c'est la raison pour laquelle nous allons l'intégrer dans notre grille d'analyse.

2.3.9. Mémoire de travail

La mémoire de travail consiste à stocker et à traiter les informations les plus pertinentes d'un texte. Pour Kintsch (1998), la mémoire de travail est la partie active de la mémoire à long terme. Elle joue un rôle important dans le processus de la compréhension de texte. D'après Williams et Pao (2011), quand la mémoire de travail connaît des limites, elle aurait des répercussions néfastes sur toutes les composantes de la compréhension, tant à l'oral qu'à l'écrit. Un élève qui accuse des limites en mémoire de travail serait incapable de faire des inférences, de structurer le texte, de comprendre et d'interpréter un texte. À ce propos, Cain et Oakhill (2008) ajoutent que les enfants qui veulent devenir de bons lecteurs doivent être capables d'identifier ou de reconnaître les mots et comprendre le sens du texte. Il arrive que dans leurs recherches, un groupe d'enfants aient des compétences en identification des mots, mais ne maîtrise pas la compréhension en lecture. Pour eux, ces enfants ne sont pas seulement des faibles lecteurs, mais ils ont un déficit spécifique en compréhension de lecture « specific comprehension deficit (SCD) ». Ce déficit est peut-être dû aux limites de la mémoire de travail. Ils proposent une analyse particulière des difficultés de la compréhension qui doit tenir compte des faiblesses de chaque élève, car ils n'ont pas tous la même capacité de rétention. En effet, malgré le rôle que joue la mémoire de travail dans le processus de compréhension en lecture, nous ne pouvons pas la considérer, car cette recherche tend spécifiquement à l'analyse des manuels scolaires et non sur l'évaluation des sujets.

2.3.10. La compréhension en lecture en langue seconde

Bon nombre de chercheurs tels que Lesaux et Geva (2006); Lesaux, Koda, Siegel et Shanahan (2006); Geva (2006); Fejzo (2011) confirment l'interdépendance entre la langue première et la langue seconde. La maîtrise de la lecture en langue première a des impacts sur la lecture en langue seconde. Un élève qui peut faire la correspondance entre les graphèmes – phonèmes dans sa langue maternelle, exploitera, plus tard, cette habileté lors de l'apprentissage de la lecture en langue seconde. Selon Lesaux, Koda, Siegel et Shanahan (2006) l'identification des mots en L1 est similaire à celle de la L2. Quant à Fejzo (2011), la lecture en langue première a une forte influence sur l'apprentissage de la lecture en langue seconde. Cette influence peut être positive lorsque l'orthographe de la L1 et de la L2 sont similaires, par contre, elle peut être négative quand l'orthographe de la L1 et de la L2 sont dissimilaires. En fait, la réussite de la compréhension en lecture langue seconde dépend de la compétence du lecteur en L1.

Dans cette même veine, Fraser (2004) constate que les lecteurs d'une langue seconde lisent d'une manière lente par rapport à leur langue maternelle et ont du mal à comprendre la signification d'un texte. Visant à examiner l'influence de la vitesse de la lecture sur la compréhension en lecture chez les apprenants de langue seconde, Fraser (2004) a souligné que l'habileté du décodage automatique, qui est indispensable à la compréhension en lecture, se développe lentement chez les lecteurs de la langue seconde. Elle a énuméré plusieurs facteurs expliquant des difficultés de lecture en L2 tels que : lacunes du vocabulaire, expériences insuffisantes de lecture en langue seconde, différences entre les systèmes d'écriture en langue maternelle et en langue seconde, différences syntaxiques empêchant le développement des habiletés d'analyse grammaticale. Face à ces difficultés, elle a proposé aux apprenants de lire régulièrement et abondamment et aux enseignants, elle leur propose de créer un programme de lecture extensive, de présenter des activités pédagogiques axées sur une pratique automatique de la reconnaissance des mots et de l'analyse grammaticale, de guider les apprenants de L2 à utiliser les stratégies métacognitives.

2.3.11. Métacognition

La métacognition réfère à l'ensemble des stratégies utilisées par un lecteur afin de contrôler sa compréhension, d'identifier ses difficultés, de tester toutes les informations qu'il a retenues du texte. En d'autres termes, la métacognition permet au lecteur de faire « le va-et-vient » dans le texte de revenir en arrière, de relire, de globaliser et de stabiliser ce qu'il a retenu et compris du texte. Pour Klingner, Morrison et Eppolito (2011), la métacognition joue un rôle prépondérant dans le processus de compréhension en lecture. Elle permet, d'après eux, à l'élève de s'autoévaluer et de vérifier s'il a bien compris le texte qu'il a lu. Ils considèrent la métacognition comme une prise de conscience personnelle « une réflexion sur la pensée » (thinking about thinking). Ils ont défini la métacognition comme une réflexion sur la pensée qui permet à l'élève de faire une remise en question sur les informations du texte et ses connaissances antérieures (stratégies de planification, stratégies de surveillance et stratégies d'évaluation). Pour Giasson (2011), la métacognition permet à l'élève de gérer sa compréhension. Elle permet à ce dernier de contrôler et de connaître quand il comprend et quand il ne comprend pas un texte. Selon la chercheuse, la métacognition peut se définir comme la stratégie de gestion de la compréhension. La métacognition implique la stratégie et l'habileté. La stratégie est l'ensemble des moyens que le lecteur met en place pour lui permettre de bien comprendre un texte. La maîtrise de ces moyens aboutit à l'habileté. Ces indicateurs permettent à l'élève de résoudre ses difficultés en compréhension. Cela veut dire qu'il utilise les moyens nécessaires pour comprendre et retenir plus d'informations du texte. Selon Klingner, Morrison et Eppolito (2011), les stratégies de compréhension sont difficiles à enseigner. Toutefois, ils admettent que la maîtrise de l'identification des idées principales et l'habileté de l'élève à faire un bon résumé succinct sont des facteurs dominants pour la compréhension en lecture. Les stratégies métacognitives que dégagent ces auteurs sont : activer les connaissances antérieures, prédire, clarifier et questionner le texte.

Selon eux, les stratégies métacognitives facilitent la compréhension chez les bons lecteurs et favorisent une amélioration chez les lecteurs qui ont des difficultés en lecture. Les stratégies métacognitives seront par conséquent intégrées dans notre grille.

La compréhension en lecture, nous l'avons souligné, est liée à un ensemble de composantes. Ces composantes permettent au lecteur de saisir le sens d'un texte. À cet effet, nous avons présenté trois modèles de lecture et par la suite nous en avons retenu un qui embrasse une panoplie de composantes et répond à l'exigence de notre étude.

Dans le contexte haïtien, nous nous demandons si les difficultés des élèves, surtout ceux de la troisième année fondamentale à comprendre et interpréter un texte ne dépendent pas de leur incapacité à maîtriser l'ensemble de ces composantes. La compréhension en lecture comme nous avons souligné à plusieurs reprises dans cette étude, n'est pas simple, elle exige du lecteur la maîtrise de nombreuses composantes : l'identification des mots, la fluidité, le vocabulaire, les connaissances antérieures, les idées principales, le résumé, la structure du texte, les inférences : locales, globales, lexicales, causales, pragmatiques d'élaboration, la métacognition et la réaction du lecteur au texte.

De ce fait, contrairement à la recherche du MENFP (2010) qui met l'accent seulement sur la phonologie et l'identification comme facteurs déterminants pour évaluer la lecture chez les élèves du premier cycle fondamental haïtien, cette recherche, retenant le modèle de construction – intégration de Kinstch (1988, 1998) et tenant compte de récentes données empiriques provenant de recherches en compréhension de la lecture, vise à vérifier si toutes les composantes de la compréhension en lecture que nous avons dégagées se retrouvent dans les manuels scolaires de lecture en français.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons les choix concernant la méthodologie. Nous débutons avec le type de recherche. Ensuite, nous décrivons l'instrument de mesure et la collecte de données. Finalement, nous décrivons comment nous procéderons à l'analyse des données de cette recherche.

3.1. Type de recherche

Compte tenu de notre question de recherche, à savoir comment la compréhension en lecture en français langue seconde est-elle enseignée dans les manuels de troisième année du premier cycle fondamental haïtien, nous avons jugé que l'approche qualitative de type documentaire serait la plus appropriée. Cette approche nous aidera à mieux comprendre comment les manuels de 3^e année tiennent en compte les différentes composantes de la compréhension en lecture. À ce propos, Dumez (2011), définit la recherche qualitative comme une recherche qui est caractérisée par la compréhension. D'après lui, cette recherche a pour objectif de comprendre l'action dans un contexte ou dans une situation. Savoie – Zajc et Karsenti (2000, 2004, 2011) abondent dans le même sens et vont plus loin, pour eux, la recherche qualitative est un terme riche de significations, elle exprime des positions ontologiques liées à la vision de la réalité et épistémologiques associées aux conditions de production du savoir. Selon eux, la recherche qualitative est animée du désir de comprendre le sens de la réalité. Ils ont ajouté non seulement, cette recherche est

au cœur de la vie quotidienne, mais elle cherche également à mieux comprendre les difficultés pour agir en conséquence. À la lumière de la définition de Savoie- Zajc et Karsenti, notre étude s'inscrit dans l'approche qualitative. En effet, notre objectif est d'analyser les manuels de compréhension en lecture.

Tout en s'inscrivant dans la méthode qualitative, notre étude se définit comme documentaire, puisque nous devons recourir à des documents produits, en l'occurrence les manuels scolaires. Castellanos et al. (2013) définissent la recherche documentaire comme suit : « C'est un processus qui consiste à trouver des informations, des ressources, afin de s'informer sur un sujet, répondre à une question ou réaliser un travail » (p.4). Selon Morizio (2004), le terme document est vaste, il diffère suivant le contexte et l'utilisation : chaque technicien le définit en fonction de son domaine. Par exemple, l'historien considère un document la seule source originelle, tout le reste n'est que la documentation. Pour le journaliste, un document est le reportage, pour l'enseignant des lettres, le document c'est bien les œuvres littéraires, etc.

Pour mieux comprendre les taux d'échec du système scolaire haïtien plus particulièrement au niveau de la troisième année fondamentale, le document essentiel pour nous, sont les manuels scolaires de lecture en français langue seconde. Ces manuels en vigueur nous permettent de comprendre, d'analyser et découvrir comment la compréhension en lecture est enseignée dans le système éducatif haïtien. Les manuels scolaires d'après Lebrun (2002), sont une banque d'informations à consulter, un substrat d'information qui alimente l'élève dans sa réflexion et l'enseignant dans son intervention. Selon la chercheuse, le manuel scolaire représente la pierre d'assise pour toute intervention en éducation. Elle va plus loin en soulignant : « Le manuel scolaire amène donc l'élève à s'interroger et à exprimer ses perceptions initiales par rapport à la thématique à l'étude, même si la planification, la collecte et l'analyse des données restent prédéterminées ». (Lebrun, 2009, p.19). Puisque les manuels scolaires nous donnent des informations pertinentes sur l'enseignement de la compréhension en lecture et pour mieux comprendre les difficultés des élèves de la 3^e année du fondamental haïtien, nous les avons choisis comme document clé de cette recherche.

3.2. L'instrument de mesure

Afin d'atteindre notre objectif, c'est-à-dire d'analyser les manuels de compréhension en lecture en français langue seconde au niveau de la troisième année fondamentale et de comprendre comment ils tiennent compte des composantes de la compréhension telles que décrites dans notre cadre théorique, nous avons construit une grille d'analyse qui découle de la recension des écrits. Cette grille d'analyse contient les composantes de la compréhension en lecture que nous avons dégagées à la lumière des écrits théoriques et des recherches menées dans ce domaine. Plus particulièrement, elle est basée sur le modèle de construction – intégration de Kintsch (1988, 1998).

D'autre part, pour construire notre grille d'analyse, nous avons consulté d'autres grilles qui portent soit sur l'analyse de la compréhension en lecture, soit sur l'analyse des manuels scolaires. Nous avons constaté qu'aucune de ces grilles ne convenait à notre objectif de recherche. Certaines présentaient une analyse exhaustive, traitant tous les aspects des manuels tels que : guide pédagogique, manuel de l'élève et cahier d'exercices dans le but de comparer les manuels entre eux et de faire ressortir les forces et les faiblesses de chaque collection, c'est le cas de la grille d'observation conçue par Godard (2006). Une autre présentait une approche générale de la compréhension en lecture en se basant sur le modèle simple de la lecture, c'est le cas de Germain, Delpierre – Sahuc, Maisonneuve, Neveu, Mazel et ONL (2011). Dans leur grille de lecture au CP, les chercheurs ont traité des deux grandes composantes de la lecture : d'un côté, l'identification des mots répartie en huit critères d'analyse : lecture globale, repérage ou discrimination visuelle, repérage ou discrimination auditive des unités sonores de la langue, mise en relation phonème – graphème, découverte et connaissance du code alphabétique, lecture des mots (combinatoire), fixation orthographique, écriture – codage de la langue et, de l'autre côté, la compréhension répartie en dix critères : compréhension générale, inférences dans le texte, enchaînements, sens littéral et sens local, grammaire – syntaxe, lexique, morphologie flexionnelle, production de textes, pratiques culturelles, lecture orale. D'une manière générale, ces grilles d'analyse sont éloignées de notre objectif de recherche. Tenant compte du fait que nous avons retenu le modèle de

construction – intégration de Kintsch (1988, 1998), qui définit la compréhension en lecture comme une activité qui est à la fois multiple et complexe où le lecteur doit apprendre à maîtriser plusieurs éléments tels que : l'identification des mots, la fluidité, le vocabulaire, les connaissances antérieures, les inférences, la métacognition, etc. nous avons construit notre propre grille d'analyse. Elle reprend toutes les composantes de la compréhension en lecture telles que dégagées par ce modèle et par les recherches qui portent sur la lecture.

Validation de la grille

Pour tester la validité et la fidélité de notre grille d'analyse, nous avons sollicité l'expertise de quatre chercheurs qui s'intéressent au développement de la lecture. Nous leur avons soumis notre grille d'analyse aux fins de validation. L'un d'eux n'était pas disponible, trois ont répondu favorablement à notre demande. Tenant compte des commentaires des experts sur la grille, nous avons apporté les modifications suggérées. La grille qui sera utilisée pour analyser les manuels scolaires de 3^e année du fondamental dans le cadre de cette étude est présentée au Tableau 2.

Tableau 2 Grille d'analyse des manuels scolaires ciblant la compréhension en lecture

Niveau de représentation selon le modèle de Kintsch (1998)	Composantes	Critères d'observation, éléments qui devraient se retrouver dans les manuels	Activités d'apprentissage
Microstructure	Identification des mots	Enseignement des correspondances graphème/phonème; Enseignement de la reconnaissance globale des mots	
	Fluidité	Lecture par groupe de mots Ponctuation Expressivité	
	Vocabulaire	Sens des mots, familles de mots, synonymie, antonymie, champs lexicaux, etc.	
	Compréhension littérale	Repérer les informations explicites du texte Questions où les réponses sont dans le texte	
Base de texte	Connaissances Antérieures	Activation des connaissances Questions qui précèdent le texte	
	Inférences locales	Comprendre les informations implicites du texte Question de compréhension	
	Inférences causales	Comprendre des informations permettant d'établir des liens de causalité entre deux éléments du texte	

	Inférences lexicales	Trouver le sens des mots en se servant du contexte	
	Inférences logiques	Comprendre les informations qui découlent du texte	
	Idée principale	Dégager les informations importantes	
	Résumé	Se rappeler l'essentiel d'un texte ou rédiger un texte qui résume l'essentiel	
	Référent	Anaphore exercices ou questions de compréhension	
Modèle de situation	Métacognition	Stratégies pouvant permettre aux élèves de résoudre leurs problèmes de compréhension	
	Inférence globale	liens avec le vécu de l'enfant questions sur la morale ou la leçon à tirer	
	Inférences pragmatiques	Information dérivant de l'expérience du lecteur Question ou exercice	

	Inférences d'élaboration	Informations permettant au lecteur d'enrichir sa représentation mentale Question ou exercice	
	<i>Structure</i> du texte	Questions relatives à l'organisation du texte visant la reconnaissance de la structure du texte (narratif ou informatif)	
	Réagir au texte	Questions qui invitent les élèves à réagir ou à donner son opinion sur le texte	

3.3. Collecte de données

Afin de choisir nos documents à analyser, nous nous sommes renseignés auprès du ministère de l'Éducation nationale, plus particulièrement de la Direction du curriculum et de la qualité (DCQ) du MENFP par le biais du service d'aide et d'homologation du matériel didactique (SAHOMAD). Nous avons recueilli deux documents : une liste officielle des manuels homologués publiés par le MENFP (2007) et une liste actualisée que le directeur de la DCQ nous a remise aux fins de cette étude. Malgré que la date de l'homologation de ces manuels soit expirée, puisqu'à ce jour il n'en existe pas d'autres, nous les considérons en tant que tel. Après avoir analysé ces documents, nous n'avons pas constaté de critères spécifiques pour l'homologation d'un manuel, soit sur la base de la discipline enseignée, soit suivant le niveau d'études de l'élève. Tous les manuels sont évalués suivant 7 critères de qualité : 1) principes directeurs du curriculum : doit respecter le programme officiel du ministère; 2) choix des contenus : en fonction de la réalité haïtienne; 3) organisation et mise en œuvre des contenus : le manuel doit permettre aux apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances et de résoudre des problèmes; 4) facilitateurs : doit favoriser un meilleur apprentissage; 5) valeurs : doit tenir compte de l'équité des genres aussi que les valeurs culturelles haïtiennes; 6) langue : le langage doit être approprié au niveau des apprenants; 7) facture : doit être fait avec du matériel durable. Ces critères nous permettent d'identifier quatre manuels, destinés aux élèves de

la troisième année, qui se répartissent de la manière suivante : deux sont strictement destinés aux élèves de la troisième année, deux autres sont destinés à la fois aux élèves de la deuxième et de la troisième année, il s'agit du *Français en fête 1* et de la troisième et de la quatrième année, c'est le cas du *Français en fête 2*. Malgré tout, nous les avons choisis parce qu'ils répondaient à nos deux critères de sélection, à savoir des manuels homologués par le MENFP et destinés aux élèves de 3^e années. Le tableau 1 indique la liste des manuels homologués en compréhension de lecture.

Tableau 1 Liste des manuels homologués

Titre du manuel	Date de certificat	Date d'expiration	Auteur
Pour lire avec plaisir No 1	2001	2004	Deschamps, H.
Français en fête No 1	2007	2008	Editha
Français en fête N° 1	2007	2008	Editha
Lecture française	2007	2010	Livrets Méthodiste

3.4. Analyse des données

Dans le but d'atteindre notre objectif, nous analyserons chaque leçon dans les manuels scolaires dans le but d'identifier les composantes de la compréhension en lecture ciblées. Pour ce faire, une analyse de contenu sera nécessaire afin d'établir la correspondance entre les composantes de la grille et leur enseignement selon les manuels scolaires. Ensuite, nous analyserons toutes les activités d'apprentissage de chaque composante dans le but d'identifier et d'énumérer les occurrences de ces composantes. Ces occurrences seront inventoriées suivant la proportionnalité de composantes présentes dans chaque manuel. Seules les informations concernant les composantes de la compréhension en lecture feront l'objet de l'analyse dans cette étude. Après la complétion de la grille, nous

serons en mesure de déterminer les composantes privilégiées et celles négligées par ces documents. Finalement, nous pourrons, à la lumière de cette analyse, émettre des recommandations visant à offrir un meilleur enseignement de la compréhension en lecture auprès des élèves haïtiens de 3^e année fondamentale.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Afin d'atteindre notre objectif de recherche qui est d'analyser les manuels de compréhension en lecture en français langue seconde au niveau de la 3^e année de l'enseignement fondamental haïtien, nous avons procédé à l'analyse exclusive des manuels homologués à partir de notre grille d'analyse. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats qui récapitulent en quelque sorte les activités proposées pour chacune des composantes. Un exemple accompagne chaque aspect. De plus nous avons jugé intéressant de présenter également le nombre d'activités proposées dans l'ensemble du manuel pour chacun des aspects. Ensuite, nous complétons ce chapitre par un paragraphe qui indique le pourcentage d'activités pour chaque composante de la compréhension en lecture ciblée.

4.1. Présentation du manuel *Pour lire avec plaisir*

Le manuel *Pour lire avec plaisir* : lecture en 10^e N^o : 1 a été publié par la collection des frères d'institution chrétienne (FIC) à l'édition Henri Deschamps, a été homologué en 2001, dernières éditions (2011). Bien que le niveau de la troisième année fondamentale ne soit pas précisé dans ce manuel, le MENFP l'a homologué comme tel. Il compte 142 pages contenant 82 textes de différents genres : poésie, chanson, textes narratifs et textes informatifs. Ces textes se répartissent en 60 leçons. Chaque leçon de ce manuel contient

trois éléments de contenu, à savoir construire, chercher et parler. Chaque élément de contenu contient des activités d'apprentissage et des composantes de la compréhension en lecture. Le tableau 3 indique en bref la répartition des composantes et des activités de ce manuel.

Tableau 3 : Récapitulatif des activités en lien avec les composantes de la lecture proposées par le manuel *Pour lire avec plaisir*

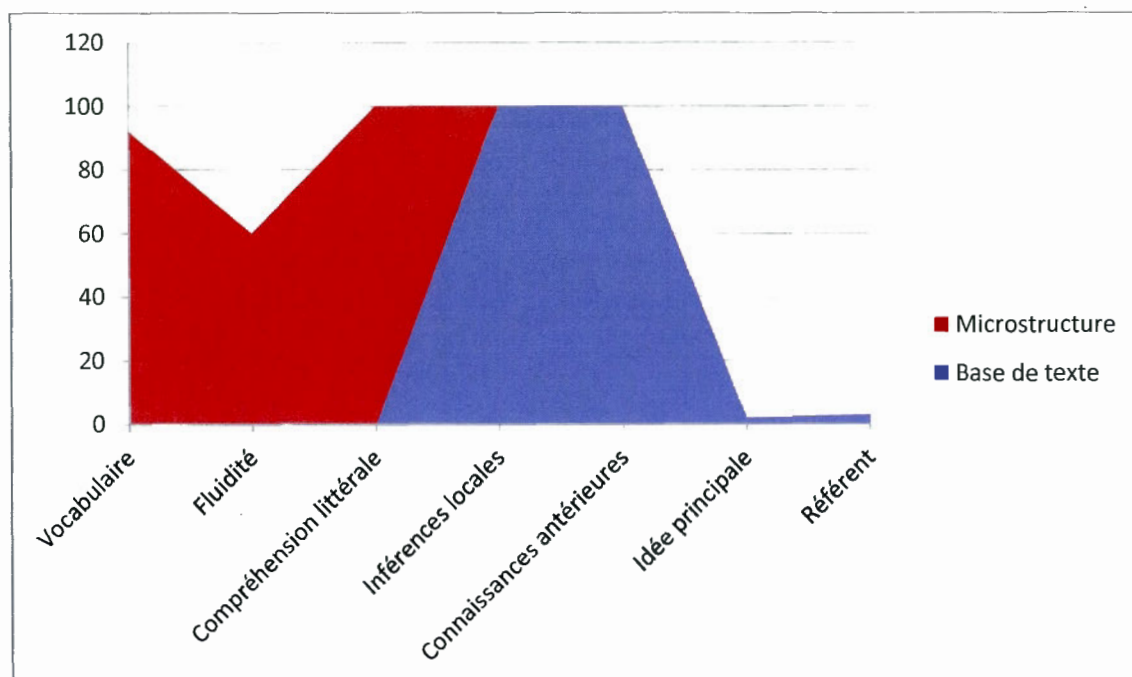
Composante de la lecture	Aspects ciblés	Nombre d'activités
Vocabulaire	<i>Synonymie</i> Exemple : Je remplace le mot en gras par d'autres mots : - Chonchon n'est pas beau .	8
	<i>Champ lexical :</i> Exemple : Je complète le nom dans les phrases suivantes : - L'oiseau frappe la cruche à coup de.....	16
	<i>Structure syntaxique des verbes :</i> Je complète les phrases suivantes : Le chat se blottit....	8
	<i>LA famille morphologique</i> Exemple : Je nomme une personne capable de faire l'action : - Peindre une porte	6
	<i>Les expressions</i> Exemple : Je choisis un mot pour compléter les expressions : Léon plonge....	1
	<i>Collocations</i> Exemple : Je complète les noms suivants : - Le gouvernail du ...	9
	<i>Polysémie</i> Exemple : Je remplace les mots en gras par des mots qui ont le même sens. Ex. : Ils perdent le souffle . Il a l'oreille fendue .	4
	<i>Antonymie</i> Exemple : Je cherche le contraire des mots en gras.	2

	<ul style="list-style-type: none"> - Un air doux - Un petit chien - Quelque chose de froid. 	
	<i>Formation des mots</i> Exemple : Avec les mots : <ul style="list-style-type: none"> - Feuille - Ombre je forme des mots qui se terminent de la même manière. Ex : grillage est formé avec le mot grille.	1
Fluidité	<i>Lecture répétitive des phrases</i> Exemple : Je lis trois fois la phrase en changeant à chaque fois le mot en gras. Ex : La pelouse est entourée haie de lauriers roses.	8
Compréhension Littérale	<i>Identification des personnages</i> Exemple : Qui est venu voir Tom?	24
	<i>Objet</i> Exemple : Qu'est-ce que l'oiseau trouve au pied d'un mapou?	12
	<i>Action</i> Exemple : Que fait Bernard?	4
	<i>Temps</i> Exemple : Quand Bouqui devra – t- il revenir?	7
	<i>Lieu</i> Exemple : Où se trouve Nicole?	9
	<i>Cause</i> Exemple : Pourquoi son le regarde – t – il de haut en bas?	4
Inférences locales	<i>Objet</i> Exemple : Par quoi est – ce que son œil a été remplacé?	6
	<i>Opinion</i> Exemple : Quel est l'avis de l'abeille?	3
	<i>Description</i> Exemple : A quoi ressemblent ses bras?	2
	<i>Temps</i> Exemple : Quand l'enfant commence – t- il à manger?	3
	<i>Manière</i> Exemple : Comment accueille –t- elle le singe?	4
	<i>Cause</i>	42

	Exemple : Pourquoi ce laboureur rassemble – t-il ses enfants?	
Connaissances antérieures	<i>Connaissances de l'environnement</i> Exemple : Comment s'appelle l'ennemi des souris?	48
	<i>Nomination des objets</i> Exemple : Nomme des choses que l'on transporte dans des sacs?	7
	<i>Définition</i> Exemple : Qu'est – ce qu'un signal d'alarme?	2
	<i>Action</i> Exemple : Quand tu veux boire l'eau d'une cruche, que fais-tu?	3
Idée principale	<i>L'information essentielle de l'histoire</i> Exemple : De quoi parle – t-on dans cette histoire?	1
Référent	<i>Substitution des sujets</i> (pronom et nom propre) Exemple : Dans la 2 ^e phrase de chaque ligne, je remplace le sujet par un pronom. Ex. : Riquet rejoint ses sœurs. Il se met au bout du lit.	2

Antony, 2015 d'après le manuel Pour lire avec plaisir

En nous basant sur ce tableau, nous constatons que ce livre est construit autour de 7 composantes de la compréhension en lecture, présentées sous forme d'exercices variés. L'appendice (D) indique d'une façon plus détaillée les composantes et les activités d'apprentissage pour chaque leçon. Nous avons remarqué certaines composantes telles que : les inférences locales, la compréhension littérale et les connaissances antérieures sont présentes à 100 % soit 60/60. Ensuite vient le vocabulaire à 92 % soit 55/60, la composante la plus élaborée. Elle est composée de plus de 8 aspects et compte 55 exercices. La fluidité 60 % d'exercices, l'anaphore et l'idée principale sont également présentes, mais ces composantes sont en dessous de 5 %, respectivement 3 % et 2 % d'exercices. Aucune composante du modèle de situation n'a pas été mentionnée. La figure 1 indique, par rapport à notre grille, le pourcentage d'activités en lien avec les composantes de la compréhension en lecture de ce manuel.



Antony, 2015 synthèse des résultats : répartition des composantes du manuel *Pour lire avec plaisir*

À la lecture de cette figure, il est clair que ce sont la microstructure et la base de texte qui constituent les éléments de base de ce manuel. La microstructure représente 75 % soit 3 composantes de la lecture sur 4 et la base de texte 50 % soit 4 sur 8 composantes. D'une manière générale, 39 % soit 7/18 des composantes de la grille d'analyse ont été illustrées dans ce texte.

4.2. Présentation et analyse du manuel *Français en fête 1*

Le manuel *Français en fête 1*: langage – lecture - écriture en 2^e ou 3^e année fondamentale » a publié par Tamara Durand aux éditions haïtiennes, a été homologué en 2007 dernières éditions (2012). Il compte 144 pages contenant 24 leçons de textes narratifs et informatifs. Ce manuel contient également une rubrique de révision et d'évaluation après quatre leçons consécutives. Il est destiné aux élèves de 2^e ou de 3^e année fondamentale. Ce texte traitant à la fois des activités reliées à l'oral, à la lecture et

à l'écriture, nous nous appuyons seulement sur celles qui concernent la lecture. Chaque leçon de ce manuel contient trois éléments de contenu et chaque élément de contenu se rattache à une composante de la compréhension en lecture. Le tableau suivant résume les activités pour chaque composante de ce manuel.

Tableau 4 : Récapitulatif des activités en lien avec les composantes de la lecture proposées par le manuel *Français en fête 1*

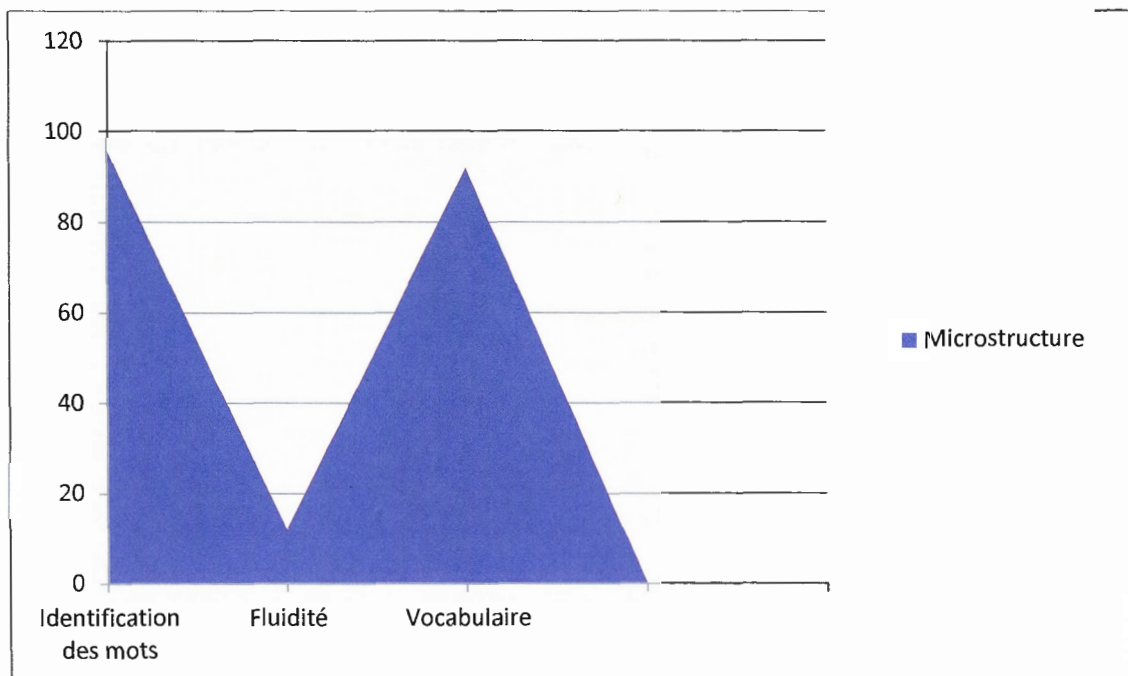
Composante de la lecture	Aspects ciblés	Nombre d'activités
Identification des mots	<i>Correspondance graphèmes/phonèmes</i> Exemple : Je reconnais les sons : oi, on, an, et en Ex : une ardoise, le ballon, le savon, une boîte, un pantalon, une pendule, une mangue, des parents	17
	<i>Classification des mots</i> Exemple : Je classe les mots dans le tableau [y = i, ye, ya, yo, yon] : Une bicyclette – un citron – un cycliste – un crayon – des yeux – une goyave.	6
Fluidité	<i>Lecture avec précision</i> Exemple : Je lis en faisant des liaisons : Des horloges – des haricots – des hiboux – des habitants – des hommes – des histoires	2
	<i>Lecture avec précision</i> Exemple : Je relis le texte de la page 131 et je dis si c'est vrai ou faux : <ul style="list-style-type: none"> - L'âne de Siméon est parti dans la montagne et il n'est pas revenu. - Siméon est très triste parce qu'il n'a plus d'âne. - Les voisins de Siméon viennent le voir, etc. 	1

Vocabulaire	<i>Structure interne des mots</i> Exemple : Je complète avec ou et on, an et en : - Une r.....e - Un chiff... - Une br....che - Le m....ton	8
	<i>Structure syntaxique des verbes</i> Exemple : Je complète les phrases avec les étiquettes [aventure] [mur] [figure] [cabri] [patte] : a- Les deux cabris sautent par – dessus le et s'en vont à l'..... b- Jeannot envoie un grand coup de à ladu	6
	<i>Champ lexical</i> Exemple : Je choisis le bon mot pour chaque phrase : Un cabri vole la (chemise/pain) de Yoyo. Puis il se cache (dans/sous) les hautes herbes.	4
	<i>Collocations</i> Exemple : Je complète avec le mot qui convient (dessin, voisin, pinceau, insectes, fin) : Il applique les couleurs sur le mur avec un..... Ladu livre est intéressante. Sandra a fait un très beau Le D'en face a déménagé. La poule et le pou sont des	4

Antony, 2015 d'après le manuel français en fête 1

Nous repérons trois composantes de la compréhension en lecture dans ce tableau : l'identification des mots, la fluidité et le vocabulaire. Pour l'identification des mots, nous avons recensé 23 exercices sur 24 soit 96 %. Ces exercices se divisent en deux aspects : correspondance graphèmes/phonèmes (17 exercices) et classification des mots (6 exercices). Nous constatons que la fluidité est visée par 3 activités sur 24, soit 12 %, qui se regroupent autour d'un seul aspect (la lecture avec précision). Pour le vocabulaire, 22 exercices sur 24 (92 %). Ces exercices varient autour des aspects suivants : la structure interne des mots (8 exercices), la structure syntaxique des verbes (6 exercices), le champ

lexical (4 exercices) et les collocations (4 exercices). La figure 2 indique, par rapport à notre grille, le pourcentage d'activités en lien avec les composantes de la compréhension en lecture de ce manuel.



Antony, 2015 synthèse des résultats : répartition des composantes du manuel *Français en fête 1*

Suivant les informations recueillies, dans cette figure, nous remarquons que seule la microstructure a été prise en compte. Ensuite, les composantes ci – mentionnées ne sont pas présentes dans toutes les activités voir (l'appendice E). Nous observons un faible pourcentage de présence des éléments de notre grille d'analyse dans ce manuel, soit 17% (3/18) des composantes de la compréhension en lecture. D'une manière générale, ces composantes sont insuffisantes pour permettre à un élève de comprendre un texte.

4.3. Présentation et analyse du manuel *Français en fête 2*

Le manuel *Français en fête 2* : langage – lecture - écriture en 3e ou 4^e année fondamentale » constitue, à notre avis, le prolongement du *Français en fête 1*. Il reprend

d'une manière plus approfondie le vocabulaire. Ils ont la même date de publication et d'homologation, mêmes éditions et même quantité de pages. Ils diffèrent dans la répartition des leçons. Le numéro 2 contient 25 leçons composées de textes narratifs et informatifs. Il est composé de cinq thèmes, chaque thème contient cinq leçons. Malgré le fait que ce manuel n'est pas exclusivement destiné aux élèves de 3^e, en raison de la rareté des manuels de ce niveau, nous le considérons sans tenir compte du niveau de la quatrième 4^e année fondamentale qui est également visé. Le tableau 5 indique le nombre de composantes de la compréhension en lecture du manuel par rapport à la grille.

Tableau 5 : Activités récapitulatives du manuel *Français en fête 2*

Composante de la lecture	Aspects ciblés	Nombre d'activités
Fluidité	<p><i>Lecture avec précision</i></p> <p>Exemple : Tu relis les textes (pp. 47 et 52) et tu réponds aux questions. Pourquoi le canard est – il ennuyé, etc.? Quel mensonge dit – il au cheval?</p>	1
Vocabulaire	<p><i>Structure syntaxique des verbes</i></p> <p>Exemple : Tu complètes ces deux phrases.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les jours de, les enfants ont de beau ... tout ... et ils mangent les très bons ... préparés par Tante Fannie. - Aujourd'hui, Céline a huit ans. Elle a invité des amis pour son Ils lui ont offert des 	12
	<p><i>Champ lexical</i></p> <p>Exemple : Tu emploies le bon mot : aimer – respecter – craindre. Les enfants les gâteaux. Ils les anciens. Ils les couleuvres.</p>	3

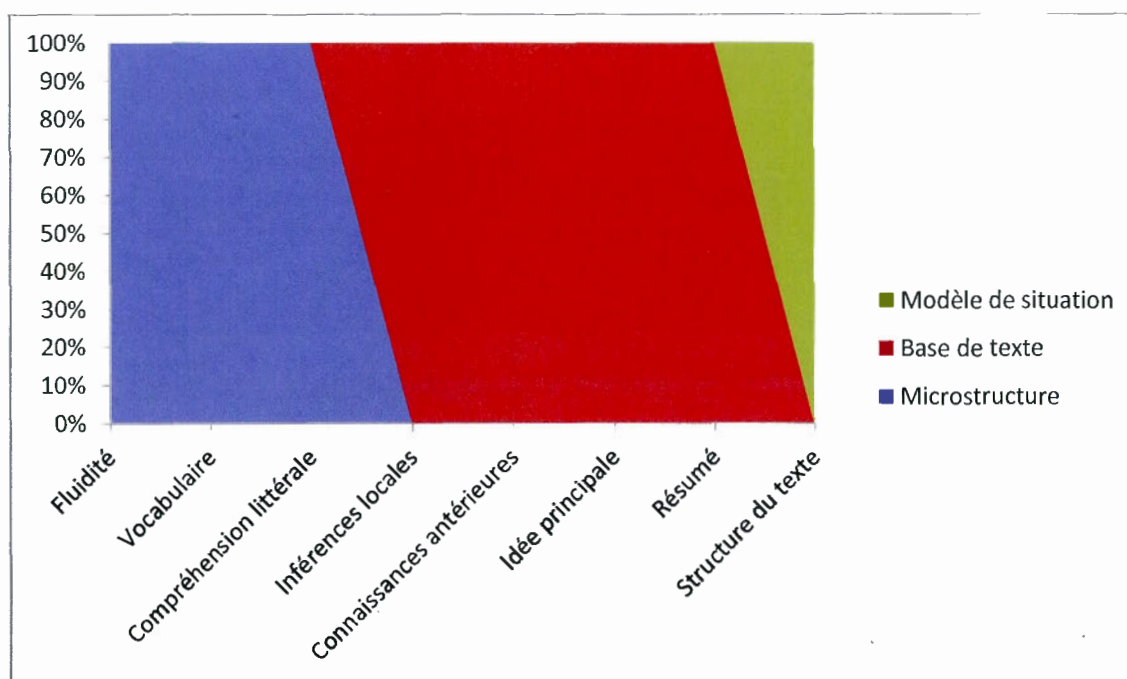
Compréhension littéraire	<p><i>Mots nouveaux</i></p> <p>Exemple : Tu expliques les mots nouveaux. Un artisan maladroit, c'est Un tissu original, c'est un tissu avec des dessins nouveaux, etc. Un tissu traditionnel, c'est</p>	1
	<p><i>Collocations</i></p> <p>Exemple : Tu réunis par une flèche les mots des deux colonnes qui vont ensemble.</p> <p>Forgeron. . tissu Bijoutier. . cuir Couturière. . fer Menuisier. . or Cordonnier. . bois</p>	4
	<p><i>Mots de la même famille</i></p> <p>Exemple : Tu trouves des mots de la même famille qu'ami, frère, uni.</p>	2
	<p><i>Antonymie</i></p> <p>Exemple : Tu trouves les contraires. Oscar n'est pas malade, il est en Natacha a très froid, puis, tout à coup, elle a très; elle a une crise de malaria. Jude ne peut pas manger, il a à la gorge.</p>	3
	<p><i>Identification des personnages</i></p> <p>Exemple : Qui travaille le premier jour? Et le deuxième?</p>	12
	<p><i>Description</i></p> <p>Exemple : Quelles sont les qualités que le collectionneur et sa fille trouvent à Mano?</p>	2
	<p><i>Action</i></p> <p>Exemple : Que veut faire Sara quand Lola et Marie sortiront?</p>	2
	<p><i>Cause</i></p> <p>Exemple : Pourquoi dit – on que la vieille dame est accueillante?</p>	3

	<i>Objet</i> Exemple : Le poème parle d'un trésor. Quel trésor?	1
	<i>Définition</i> Exemple : Qu'est – ce que l'hygiène?	1
	<i>Discours (direct ou indirect)</i> Exemple : Que dit la grand – mère?	1
	<i>Temps</i> Exemple : Quand la vache veut – elle récolter le maïs? Et le cheval?	2
	<i>Lieu</i> Exemple : Où se passe l'histoire?	1
	<i>Opinion</i> Exemple : Où est Ana? Que pense – t- elle?	8
	<i>Cause</i> Exemple : Pourquoi Ana écrit – elle à Fafi? Pourquoi y a – t- il une fierté?	15
Inférences locales	<i>Description</i> Exemple : Que font les animaux dans le champ? Le canard est – il content?	2
	<i>Connaissances des mots pour désigner des objets</i> Exemple : Quels mots connais – tu pour parler des différentes habitations?	25
Connaissances antérieures	<i>Information essentielle du texte</i> Exemple : De quoi parle le texte?	5
Idée principale	<i>Information essentielle d'une partie du texte</i> Exemple : Tu cherches à la fin du paragraphe 2 de quelle leçon il s'agit?	3
	<i>Présentation d'un résumé</i> Exemple : Avec les réponses aux questions précédentes, tu complètes le résumé suivant : Quand les épis sont bien mûrs, etc., et la vache Il doit les empêcher de Sa nouvelle, etc.	1
Résumé		

Structure du texte	<i>Découpage ou repérage du texte</i> Exemple : Tu lis le titre, la fin du paragraphe 1 et le début du paragraphe 2	14
-----------------------	---	----

Antony, 2015 d'après le manuel français en fête 2

Nous avons recensé 8 composantes de la compréhension en lecture dans ce manuel. Chacune de ces composantes se présente sous différents aspects et sont présentes dans toutes les leçons c'est le cas de la compréhension littérale, les connaissances antérieures, le vocabulaire, les inférences locales 100 % des exercices variés; présentes à peu près dans les leçons c'est le cas de la structure du texte 56 %, 14/25 et l'idée principale 32 % soit 8/25. Nous remarquons également que certaines composantes sont présentes seulement avec un exercice. Il s'agit de la fluidité et du résumé. La figure 3 indique, par rapport à notre grille, le pourcentage d'activités en lien avec les composantes de la compréhension en lecture de ce manuel.



Antony, 2015 synthèse des résultats : répartition des composantes du manuel
Français en fête 2

Ce manuel reflète des activités à la fois sur la microstructure, la base de texte et le modèle de situation. Malgré, la présence de ces trois niveaux de représentations, dans ce manuel, nous constatons un faible pourcentage de composante de la compréhension en lecture par rapport à notre grille 8 composantes sur 18 soit 44 %. Voir (l'appendice F).

4.4. Présentation et analyse du manuel *Lecture française niveau 3*

Le manuel *Lecture française niveau 3* a été publié, dernière édition (2013), par Livrets Méthodistes les éditions collection Livrets méthodistes et a été homologué en 2007. Il compte 176 pages contenant 31 leçons qui comprennent des textes narratifs et informatifs. Ce texte traitant à la fois des activités d'orthographe, de vocabulaire, de grammaire, de production écrite, nous porterons attention seulement à celles qui concernent la lecture.

Tableau 6 : Activités récapitulatives du manuel *Lecture française niveau 3*

Composante de la lecture	Aspects ciblés	Nombre d'activités				
Identification des mots	<p><i>Dérivation</i></p> <p>Exemple : Je réforme les mots : (ti) (gym) (que) (nas) (son) (mai) (co) (é) (le) (Lette) (toi) Je complète avec in, im, ain, aim, ien. L'..... dien Je suis un haït.... Le pharmac J'ai f.....</p>	4				
	<p><i>Correspondance graphèmes/phonèmes</i></p> <p>Exemple : Je remplis ce tableau avec des mots du texte et d'autres mots. J'entends (s)</p> <table><tr><td>Je vois ç</td><td>Je vois c</td></tr><tr><td>avançait</td><td>ce</td></tr></table>	Je vois ç	Je vois c	avançait	ce	16
	Je vois ç	Je vois c				
avançait	ce					
<p><i>Classification des mots</i></p> <p>Exemple : Je classe ces mots selon le son. La reine, le bouquet, le rocher, le fer, le père, le clocher, la tête, l'étoile, le coffret.</p>	11					

	E	ε		
	rocher	Reine		
Vocabulaire	<i>Structure syntaxique des verbes</i> Exemple : Je mets les mots dans l'ordre pour former deux phrases. La – veux – je – voir – grande – mer. Les – veux – Je – sur – vagues. – danser – grandes			6
	<i>Champ lexical</i> Exemple : Je place des mots au bon endroit. Réveil – clé – l'école – récréation – peine – maison Le a sonné et je suis parti pour J'ai fermé la porte de la avec la Pendant la Un enfant, etc. nous avons eu de la			7
	<i>Mots croisés</i> Exemple : Je fais ces mots croisés 1- Il sonne le matin. 2- Les garçons aiment jouer aux... 3- Le train roule sur les			1
	<i>Sens des mots</i> Exemple : Je barre les mots qui ne veulent rien dire : Quai – ands – cendre – viande – bgf – souris – rgan – sous.			7
	<i>Mots de la même famille</i> Exemple : Je trouve des mots de même famille. Fort : Nourrir : Patient :			5
	<i>Collocations</i> Exemple : Je complète en ajoutant une suite logique. Autrefois, la vie était moins chère. Autrefois, Autrefois, Maintenant, je suis en classe de 3 ^e année. Maintenant, Maintenant,			2
	<i>Structure interne des mots</i> Exemple : Je complète les mots donnés en regardant dans le texte. S'int... er – l'adr...e – dehor ..			1

	Do.....age – expli...e – ils a ..èrent Les garçons a ...endirent – Pie...e	
	<i>Antonymie</i> Exemple : Je trouve les mots de sens contraire. Vieille – satisfait – content – utile – chaud – mauvais.	2
Fluidité	<i>Lecture avec intonation</i> Exemple : Je prononce bien. La digue, le prodige, prodigieux, il est fatigué, un dirigeable, bourgeonner, le chirurgien.	12
	<i>Lecture avec rapidité</i> Exemple : Je lis vite : À droite et à gauche, devant, derrière à tort et à travers, en avant, etc.	8
	<i>Lecture avec précision</i> Exemple : Je relis la 2 ^e phrase du texte sans hésitation et je l'explique à la classe. Macaque a la réputation ...	5
	<i>Lecture avec expressivité</i> Exemple : Je lis en respectant les groupes de souffle. L'œil malin/la queue en tire – bouchon/il se met à explorer le corps imposant de sa mère/et choisit parmi les 12 tétines	6
	<i>Choix des réponses</i> Exemple : Je trouve la ou les bonnes réponses. a- La menuiserie appartient : à Séide – à L'oncle de Séide – à Jessie – au père de Séide. b- Dans la menuiserie, on utilise : un séchoir – une truelle – un rabot – une scie – un burin – une houe.	22
Compréhension littéraire	<i>Identification des Personnages</i> Exemple : Je dis combien de personnages il y a dans cette partie de l'histoire et je les cite.	3
	<i>Objet</i> Exemple : Avec quoi peut – on éteindre le feu? Quel moyen utilise – t –on dans la zone?	2

Inférences locales	<i>Explication</i> Exemple : J'explique cette phrase : « Le travail chasse la misère ».	5
	<i>Cause</i> Exemple : Souricette est prévoyante. Pourquoi?	4
	<i>Action</i> Exemple : Quel travail Séide compte – t – il faire avec le bois? Pourquoi ne peut – il pas le faire tout seul?	1
	<i>Choix des réponses</i> Exemple : Je choisis la bonne réponse. Le vieillard. . n'a pas encore des dents définitives L'enfant. . a toutes ses dents Le nouveau – né. . n'a pas encore de dents L'adulte. . a perdu toutes ses dents	9
Connaissances antérieures	<i>Expérience personnelle</i> Exemple : Je dis ce que je fais à chaque heure et ce que j'aime le plus faire.	12
	<i>Opinion</i> Exemple : Que penses- tu du tigre? Que penses – tu chacal?	3
	<i>Nomination des objets</i> Exemple : Je cite les personnages qu'on peut rencontrer dans cirque	2
Inférences lexicales	<i>Explication des mots</i> Exemple : Je choisis la bonne explication. - Avoir des pattes de velours, ce sont des pattes : très lourdes – très douces qui ne font pas de bruit – en toile. - La souris trotтина signifie : marcher vite à petit pas – courir avec bruit – se déplacer sans bruit.	5
	<i>Synonymie</i> Exemple : Je trouve dans le texte un mot synonyme d'incendie.	3

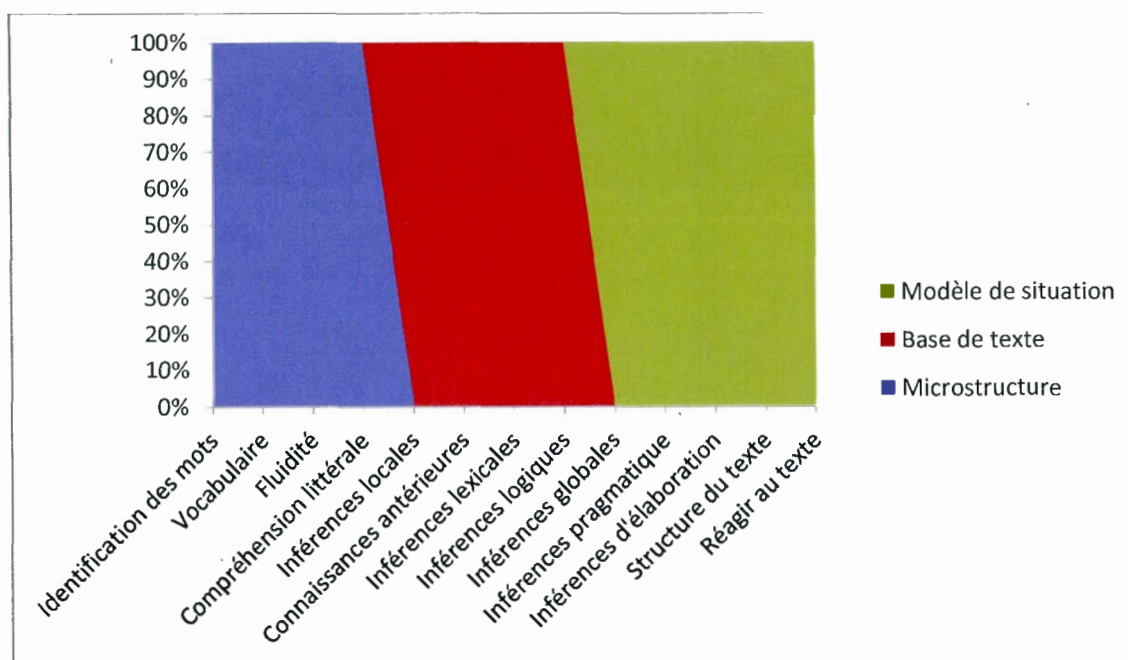
	<p><i>Collocations</i></p> <p>Exemple : Je remplace les mots soulignés par un de ces mots tirés du texte.</p> <p>Brasier, évente, baignoire, tas, chapeau.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le <u>feu</u> A atteint les maisons. - Le camion a versé un <u>lot</u> ... de roches. - La maman <u>remue l'air</u> ... avec un morceau de carton. Etc. 	2
	<p><i>Famille de mots</i></p> <p>Exemple : Je complète cette fiche en cherchant dans le texte.</p> <p>Nom de la famille de cochon.....</p> <p>Nombre de tétones chez la femelle :</p> <p>Nom du mâle :</p> <p>Nom des petits :</p> <p>Nourriture :</p>	2
	<p><i>Définition des mots</i></p> <p>Exemple : Je désigne chacune de ces dents en suivant les informations données.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les canines sont des dents pointues qui se trouvent entre les incisives et les molaires. - Les molaires sont de grosses dents du fond de la bouche. - Les incisives sont des dents coupantes sur le devant. L'homme en possède huit (image des dents à l'appui). 	4
	<p><i>Expression</i></p> <p>Exemple : Je relie les deux expressions semblables.</p> <p>Une belle contrée - la rivière submerge la région.</p> <p>Faire des ravages - une région splendide, etc.</p>	1
	<p><i>Lien logique des phrases</i></p> <p>Exemple : Je mets ces phrases dans un ordre logique.</p> <p>J'achète un poulet. - Je le fais cuire.</p> <p>Je vais au marché. - Je nettoie le poulet. - Je dessers la table. - Je mets la table. - Je dresse le couvert.</p>	7
Inférences logiques	<p><i>Sémantique</i></p> <p>Exemple : Je relie les 2 morceaux de phrase de façon à obtenir une phrase qui a un sens.</p> <p>La tête de Marie - est sur la table.</p> <p>Avec les oiseaux - est recouverte de rouleaux.</p>	2

	Le peigne et la brosse - servent à se coiffer. Etc.	
Inférences globales	<i>Interprétation du texte</i> Exemple : Je reconstitue l'histoire. Un bel oiseau a déposé Barkinette. Barkinette a mal à la tête. Les vagues deviennent très hautes. Le vent souffle.	3
Inférences pragmatiques	<i>Lien entre les informations du texte et les expériences du lecteur</i> Exemple : Le vieux bonhomme a un jardin. Et toi, en as-tu un chez toi? Quel type de jardin? Si c'est un jardin potager, quels légumes y cultive-t-on?	5
Inférences d'élaboration	<i>Explication des informations du texte</i> Exemple : Dans l'histoire, Tom est triste, etc. Raconte à la classe pourquoi toi, une fois tu étais triste. Pourquoi tes amis sont importants?	6
Structure du texte	<i>Découpage ou repérage du texte</i> Exemple : Je raconte l'histoire du début à la fin.	2
Réagir au texte	<i>Application</i> Exemple : Je raconte ce que je fais de bien chaque jour pour aider à la maison, ou pour aider quelqu'un.	7
	<i>Production</i> Exemple : Pour rendre hommage aux paysans et paysannes qui travaillent dur pour nous faire trouver à manger, je compose une petite poésie.	10

Antony, 2015 d'après le manuel lecture française niveau 3

Les résultats obtenus nous montrent qu'une attention soutenue a été portée à l'enseignement de la compréhension en lecture. Nous constatons que tous les niveaux de représentation de notre grille d'analyse ont été pris en compte. Ce manuel est composé de 13 composantes de compréhension en lecture présentées sous forme d'exercices variés. Ces composantes se répartissent de la manière suivante : identification des mots 100 % soit 31/31, vocabulaire 100 % soit 31/31, fluidité 100 % soit 31/31, compréhension

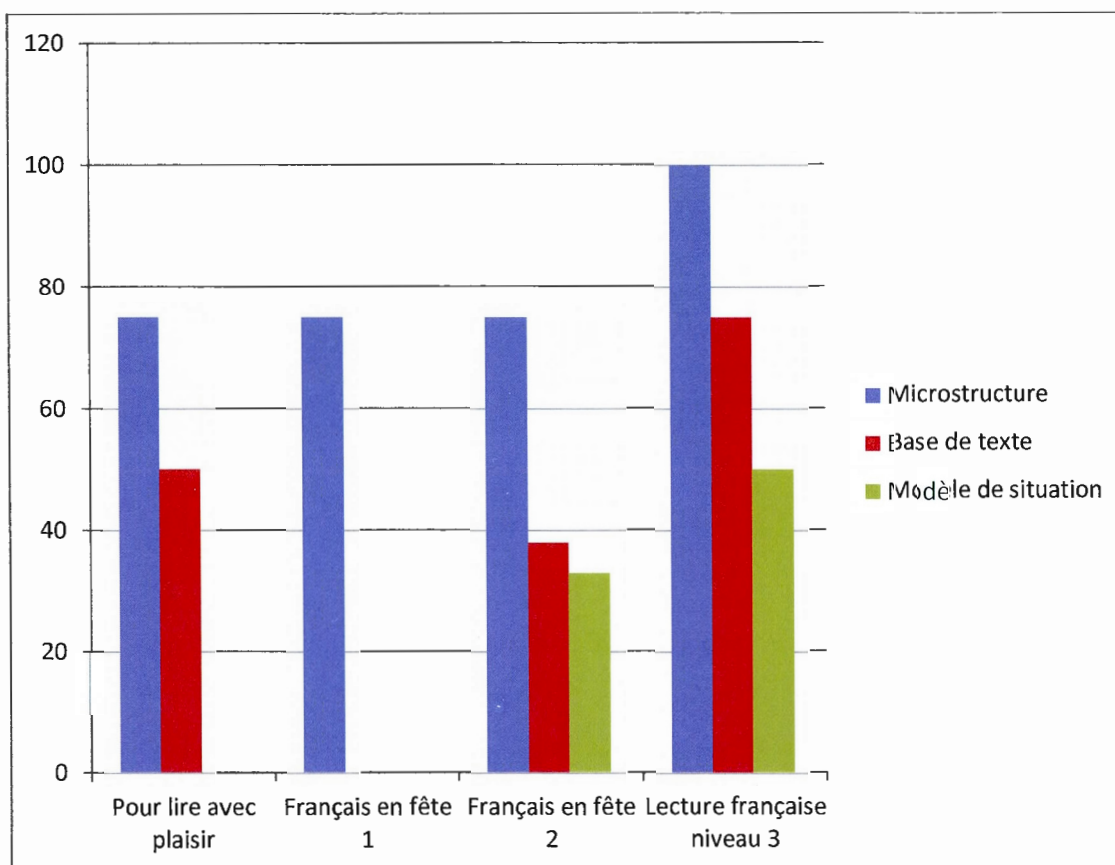
littérale 87 % soit 27/31, inférences locales 61 % soit 19/31, inférences lexicales 55 % soit 17/31, inférences logiques 29 % soit 9/31, inférences globales 10 % soit 3/31, inférences pragmatiques 16 % soit 5/31, inférences d'élaboration 19 % soit 6/31, connaissances antérieures 55 % soit 17/31, structure du texte 6 % soit 2/31, réagir au texte 55 % soit 17/31. Le tableau 6 indique le nombre de composantes de la compréhension en lecture du manuel par rapport à la grille d'analyse. La figure 4 indique, par rapport à notre grille, la proportion d'activités en lien avec les composantes de la compréhension en lecture de ce manuel.



Antony, 2015 synthèse des résultats : répartition des composantes du manuel
Lecture française niveau 3

À l'observation de cette figure, nous pouvons constater une relation entre la microstructure représentée à 100 % des composantes 4 sur 4, la base de texte représentée à 50 % des composantes soit 4/8 et le modèle de situation représenté à 83 % soit 5/6 par rapport à la grille ci- mentionnée. D'une manière générale, nous relatons que 72 % soit

13/18 des composantes de la compréhension en lecture par rapport à notre grille ont été touchées par ce manuel (voir l'appendice G).



Antony, 2015 synthèse des résultats: Répartition des niveaux de représentation suivant les quatre manuels

En observant cette figure, nous constatons que la microstructure se situe entre 75 % à 100 % par rapport à notre grille d'analyse. Elle se répartit de la manière suivante : 75 % *Pour lire avec plaisir*, *Français en fête 1* et *2*; et 100 % *Lecture française niveau 3*. La base de texte est présente à 50 % dans le manuel *Pour lire avec plaisir*, 38 % dans *Français en fête 2* et 75 % dans *Lecture française niveau 3*. Tandis que le modèle de situation est présent à 33 % dans le manuel *Français en fête 2* et à 50 % pour *Lecture française niveau 3*.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le présent chapitre, nous procédons à l'interprétation des résultats relatés dans le chapitre précédent en rapport avec la question de recherche et le cadre théorique. D'abord, nous nous penchons sur les composantes les plus présentes dans les quatre manuels analysés. Ensuite, nous traitons des composantes moins fréquentes. Finalement, nous exposons les limites de cette recherche, par la suite nous présentons la conclusion et les recommandations.

5. 1. Interprétation des résultats

Les résultats de cette étude révèlent que la compréhension en lecture n'a pas été abordée de la même manière dans les manuels analysés, dans le sens où la présence des niveaux de représentation (Kintsch, 1998) diffère d'un manuel à un autre. Nous constatons que certains niveaux de représentation, tels que la microstructure est présente dans tous les manuels analysés, d'autres niveaux de représentation comme la base de texte est présente dans trois manuels, tels que : *Pour lire avec plaisir*, *Français en fête 2* et *Lecture française niveau 3* et le modèle de situation est présent dans deux manuels : *Français en fête 2* et *Lecture française niveau 3*. La figure, 5 indique la répartition des niveaux de représentation des manuels. Ensuite, nous procédons à l'analyse et à l'interprétation des composantes suivant leur représentativité c'est – à – dire que nous analyserons en détail les composantes les plus récurrentes ensuite nous présenterons d'une manière globale celles qui le sont moins.

5. 1.1. La présence du vocabulaire dans les manuels analysés

Nous avons souligné dans notre cadre théorique que le vocabulaire est nécessaire à la lecture. Il permet à l'apprenti lecteur de bien comprendre le sens d'un texte. De par son importance, les éditeurs des manuels de cette étude, pour mieux consolider les acquis des apprenants haïtiens en français langue seconde, accordent une place de choix à cette composante de compréhension en lecture. Le vocabulaire est la composante la plus travaillée à travers 133 exercices sur un total de 140 exercices pour l'ensemble des manuels. Contrairement au programme de troisième année du MENFP visant seulement deux aspects en terme de vocabulaire : les mots usuels et les mots nouveaux, nous remarquons que ces manuels analysés comprennent entre 4 à 9 aspects ce qui signifie qu'ils surpassent notre attente. Le manuel présentant le plus d'aspects est *Pour lire avec plaisir* (9 aspects). Nous constatons également que les exercices les plus récurrents sont identiques dans ces manuels tels que : le champ lexical (16 exercices du manuel *Pour lire avec plaisir*, 4 exercices pour *Français en fête 1*, 3 exercices pour *Français en fête 2*, 7 exercices pour *Lecture française niveau 3*), la structure syntaxique des verbes (8 exercices, *Pour lire avec plaisir*, 6 exercices pour *Français en fête 1*, 12 exercices pour *Français en fête 2*, 6 exercices pour *Lecture française niveau 3*) et des collocations (9 exercices dans *Pour lire avec plaisir*, 4 exercices dans *Français en fête 1* et 4 exercices *Français en fête 2*). D'autres aspects ont une forte quantité d'exercices aussi, mais ils figurent dans un seul manuel, c'est le cas de la synonymie (*Lire avec plaisir*, 8 exercices), de la structure interne des mots (*Français en fête 1*, 8 exercices), de l'antonymie (*Français en fête 2*, 3 exercices), des mots de la même famille (*Lecture française niveau 3*, 5 exercices). La maîtrise de ces aspects enrichit le vocabulaire de l'élève, mais ils ne sont pas suffisants. Ils ne permettent pas à l'élève de former des mots. À ce propos, Nagy et al. (2003) affirment qu'un jeune lecteur qui maîtrise la formation des mots est capable de faire des inférences avec les mots inconnus et comprend mieux un texte. Pourtant cet aspect si important a été négligé par les auteurs de ces manuels. Nous remarquons, malgré qu'il y ait une forte quantité d'exercices sur les autres aspects du vocabulaire, que seulement, une activité est basée sur l'expression (*Pour lire avec plaisir*)

et deux activités sur la formation des mots (*Pour lire avec plaisir* et *Français en fête 2*). Les élèves de L2 sont généralement faibles en vocabulaire. À ce propos, Vaklifard et Armand (2011) affirment que le problème de la lecture peut s'intensifier lorsqu'il s'agit de la langue seconde. Ce problème est dû aux connaissances limitées des élèves au niveau de la syntaxe et du lexique. Un élève qui enregistre une faiblesse au niveau du vocabulaire aura des difficultés à comprendre un texte.

5.1.2. La présence de la fluidité dans les manuels analysés

Contrairement au vocabulaire les exercices sur la fluidité sont présents dans 43 des 140 leçons qui composent les quatre manuels scolaires. Les résultats indiquent que la fluidité constitue un défi pour les élèves de troisième année fondamentale. Selon le programme fondamental du ministère, l'élève doit être capable de lire à haute voix un texte avec expressivité, or, selon notre analyse seul le manuel *Lecture française niveau 3* a mis l'accent sur plusieurs aspects de la fluidité tels que : lecture avec rapidité, avec précision, avec intonation et avec expressivité. Nous avons souligné, dans le cadre théorique de cette recherche que la fluidité est un bon prédicteur pour la compréhension en lecture. Un élève qui peut lire d'une manière fluide, est en mesure de décoder, d'identifier les mots et de comprendre le sens d'un texte. (Giasson, 2011). La fluidité peut être considérée comme l'une des lacunes de l'enseignement de la compréhension en lecture aux élèves de la 3^e année, tel qu'il est décrit dans les manuels de ce niveau. Toutefois, nous pouvons admettre que la fluidité et l'identification des mots sont des éléments indispensables à la lecture, mais pas la compréhension en lecture en soi.

5.1.3. La présence de la compréhension littérale, des inférences locales et des connaissances antérieures dans les manuels analysés

Parmi les 4 manuels de notre étude, un seul ne traite pas des trois composantes ci mentionnées, il s'agit du « Français en fête 1 ». À notre avis, le manuel *Français en fête 2* constitue, comme nous l'avons souligné, le prolongement du *Français en fête 1*. Cela implique que dès le premier trimestre de la classe de 3^e, l'enseignant devrait mettre

l'accent sur des exercices d'identification des mots, de vocabulaire et de fluidité. Ces activités vont être reprises en partie dans le numéro 2.

Les producteurs de ces manuels présentent les composantes susmentionnées sous différents aspects. Nous pouvons constater une légère différence dans la répartition des exercices dans ces manuels. Par exemple, l'identification des personnages, l'un des aspects de la compréhension littérale, domine la majorité des activités soit 36/85 exercices, 42 % dans deux manuels *Pour lire avec plaisir* et *Français en fête 2* tandis que pour le manuel *Lecture française niveau 3*, les exercices dominants se penchent sur le choix des réponses. C'est également le même constat pour les inférences locales, l'aspect causal est dominant dans les deux manuels précités et le choix des réponses est toujours dominant pour le manuel *Lecture française niveau 3*. Quant aux connaissances antérieures, les aspects dominants sont différents d'un manuel à un autre. *Pour lire avec plaisir* l'aspect dominant ce sont les informations du texte, avec 48 exercices sur 60, tandis que pour *Français en fête 2*, ce sont les connaissances des mots pour désigner des objets et pour *Lecture française niveau 3* ce sont les expériences personnelles du lecteur. Nous remarquons clairement que ces composantes ne sont pas traitées de la même manière dans ces manuels. Par exemple, pour aider les élèves à rechercher les informations du texte, certains manuels tels que : *Pour lire avec plaisir* et *Français en fête 2* ont accentué sur des questions : qui, quoi, quand, où, comment pourquoi tandis que ces questions sont négligées dans le manuel *Lecture française niveau 3*. D'une manière générale, ces composantes ne sont pas suffisantes pour permettre à un élève de troisième année du primaire, quel que soit son niveau en lecture, de rechercher les informations pertinentes d'un texte. Les exercices devraient pencher plus sur l'interrelation entre le texte et le lecteur. Cela va permettre à l'élève de construire lui-même sa représentation mentale. Dans notre grille d'analyse, nous proposons une liste de composantes de la compréhension en lecture, bien qu'elles ne soient pas exhaustives, mais elles vont permettre aux enseignants de guider leurs élèves à bien comprendre le sens d'un texte.

5.1.4. Les composantes les moins présentes dans les 4 manuels

Les résultats de cette recherche prouvent qu'un bon nombre de composantes de la compréhension en lecture dégagées dans notre recension des écrits, ont été négligées notamment l'identification des mots. Selon Ecalte et Magnan (2010) et Golder et Gaonac'h (2004), l'identification des mots est l'une des composantes primordiales de la compréhension en lecture. Pourtant, elle n'a pas été prise en compte dans deux manuels (*Pour lire avec plaisir* et *Français en fête 2*). De même, l'idée principale et la structure du texte que les chercheurs tels que : (Williams et Pao, 2011; Jitendra et Gajria, 2012 et Klingner, Morrison et Appolito, 2011) considèrent comme des prédicteurs de la compréhension en lecture sont absentes dans deux manuels (par exemple l'idée principale est absente dans *Français en fête 1* et *Lecture française niveau 3* et la structure du texte est absente dans *Français en fête 1* et *Pour lire avec plaisir*). Nous constatons que certaines composantes telles que : le résumé, l'anaphore, les inférences globales, logiques, lexicales, pragmatiques et d'élaboration, sont quasiment négligées. Elles ne sont présentes que dans un manuel par exemple : le résumé (*Français en fête 2*), l'anaphore (*Pour lire avec plaisir*), les inférences (*Lecture française niveau 3*) et d'autres composantes ne figurent dans aucun des manuels analysés, il s'agit de la métacognition et des inférences causales. Ces deux composantes, nous avons souligné, sont prépondérantes pour la compréhension en lecture. Elles permettent aux élèves de comparer les informations, de s'autoévaluer, de faire le lien entre les informations et de rechercher de nouvelles informations. Or, aucune composante ne doit être négligée. En référant au modèle de construction - intégration de Kintsch (1998), le texte forme un tout cohérent. Il est composé d'un ensemble de structure sémantique qui peut être présenté à un niveau local, celui de la microstructure textuelle et à un niveau global celui de la macrostructure textuelle. Cette structure sémantique est constituée d'un ensemble de propositions formant un réseau hiérarchiquement organisé. C'est pourquoi, les manuels de compréhension en lecture doivent tenir compte de toutes ces composantes dans le but de permettre aux élèves haïtiens de la 3^e année fondamentale de comprendre et d'interpréter un texte.

Nous constatons, également, que si une variété et une progression des activités caractérisent les composantes les plus récurrentes (le vocabulaire et la fluidité), par exemple, remplacer les mots, compléter les mots, chercher les mots de la même famille ou des mots contraires, former des mots, indiquer des mots, une telle variété ou progression n'est pas remarquée pour les composantes moins fréquentes. Par exemple : nous avons enregistré un seul aspect pour les composantes telles que l'anaphore, le résumé, les inférences globales, etc.

En somme, les résultats révèlent que l'enseignement de la compréhension de la lecture diffère d'un manuel à un autre. À notre avis, ces manuels peuvent être classés en trois catégories : 1) ceux qui s'intéressent à la reconnaissance des mots ou au code, comme c'est le cas de *Français en fête 1*; nous avons recensé un manuel 2) ceux qui ciblent seulement la compréhension ou le sens, dans cette catégorie nous pouvons citer *Pour lire avec plaisir* et *Français en fête 2*, deux manuels et 3) ceux qui visent à la fois la reconnaissance des mots et la compréhension autrement dit le code et le sens exemple : *Lecture française niveau 3* un manuel.

Cependant, une autre interprétation est aussi possible, si nous considérons que *Français en fête 2* comme le prolongement du *Français en fête 1*, dans ce cas, nous aurions deux catégories : une première catégorie basée sur la compréhension. De cette catégorie nous remarquons un seul manuel *Pour lire avec plaisir*. Et, une autre catégorie englobe à la fois la reconnaissance des mots et la compréhension. De cette catégorie, nous pouvons déceler des manuels tels que : *Français en fête 1 et 2* et *Lecture française niveau 3*.

Tableau : 7 Points forts et points faibles des manuels analysés

POINTS FORTS	<i>Pour lire avec plaisir</i>	<i>Français en fête 1</i>	<i>Français en fête 2</i>	<i>Lecture française niveau 3</i>
	- Priorité au sens globale du texte	- Mise en relief sur le	- Privilégie le vocabulaire, les	- Présence de la microstructure, de

	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte des connaissances antérieures - Insistance sur le vocabulaire et les inférences locales 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'exercice sur le vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> - connaissances antérieures, les inférences locales - Accent mis sur la compréhension globale du texte vocabulaire, les connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> - la base de texte et du modèle de situation - Accent est mis à la fois sur la compréhension et le décodage - Plusieurs modèles d'exercice sur la fluidité - Présence d'une forte quantité de composantes de la lecture
POINTS FAIBLES	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de décodage - Négligence des inférences - Absence du modèle de situation 	<ul style="list-style-type: none"> - Peu d'exercice sur la fluidité - Absence totale de la compréhension de texte - Absence également de la base de texte et du modèle de situation 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun exercice sur l'identification des mots - Peu d'exercices sur la fluidité - Très peu sur le résumé 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de résumé, d'idée principale et de la métacognition

En résumé, ces manuels sont conçus en fonction de la priorité du code et du sens suivant les méthodes traditionnelles : méthode syllabique, méthode globale et méthode mixte. Ces éléments sont insuffisants pour permettre aux élèves de comprendre un texte. Ils sont

construits en dehors d'une base théorique et de toutes recherches liées au développement spécifique de la compréhension. Aucun modèle de compréhension en lecture n'a été révélé totalement. Par exemple le modèle de construction- intégration de Kinstch (1988, 1998) que nous avons retenu pour cette recherche n'était, partiellement, présent que dans le manuel *Lecture française niveau 3*. Ce qui nous porte à croire que l'échec répété des élèves de la 3^e année de l'enseignement fondamental haïtien est lié aux difficultés de compréhension en lecture. Par conséquent, il est nécessaire et même urgent que les concepteurs des manuels scolaires en lecture, le MENFP, dans le cadre de la refonte du système éducatif haïtien s'inspirant du modèle de construction – intégration de Kinstch (1988, 1998) qui, à notre avis, est très pertinent pour permettre aux élèves haïtiens, dès le premier cycle fondamental, de comprendre et d'interpréter un texte.

5.2. Retombées envisagées et limites

Cette recherche pourrait avoir des retombées importantes sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture à l'école fondamentale en Haïti. Nous souhaiterions qu'elle ait une incidence sur les programmes du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle surtout au niveau fondamental. Ces programmes doivent prendre en considération les lacunes qui existent dans les manuels scolaires actuels et donner des lignes directrices bien claires pour que toutes les composantes qui interviennent lors de la compréhension en lecture soient visées par l'enseignement de la lecture en 3^e année fondamentale.

Ensuite, cette recherche pourrait permettre aux concepteurs des manuels de se pencher sur un modèle de lecture, sur les composantes de la compréhension en lecture afin de s'assurer que ces composantes soient enseignées. Ciblant les composantes qui découlent du modèle de Kintsch (1998) et des données les plus récentes de la recherche en lecture, ils permettront, assurément, aux élèves haïtiens de développer leur capacité à faire des inférences et à comprendre le sens global d'un texte. Par ailleurs, les résultats de cette étude éclaireront les responsables d'école et les enseignants quant au choix des manuels scolaires appropriés aux besoins de leurs élèves.

Toutefois, il nous paraît important de faire ressortir les principales limites de cette recherche. Nous identifions deux limites. D'abord, la taille de l'échantillon est restreinte. Quatre manuels scolaires par rapport à une pléthore de manuels subventionnés non homologués, non subventionnés non homologués, constituent un nombre insuffisant pour permettre de faire une analyse exhaustive de la compréhension en lecture chez les élèves de 3^e année fondamentale. Ensuite, les manuels choisis ne sont pas tous destinés seulement aux élèves de troisième année fondamentale. Par exemple : *Français en fête 1* est à la fois destinée aux élèves de 2^e et de 3^e années, de même pour *Français en fête 2* qui est destiné aux élèves de 3^e et de 4^e années fondamentales. Malgré que cet échantillon soit insuffisant, les résultats de cette recherche nous permettent de découvrir une autre source de difficulté de la compréhension en lecture chez les élèves haïtiens du niveau de 3^e année qui est un enseignement insuffisant de la compréhension en lecture. Par ailleurs, face à ce problème crucial, il est nécessaire que d'autres recherches, sur un échantillon plus large que celui-ci, qui embrasse tout type de manuel ou d'autres niveaux d'études se fassent afin que les responsables de l'éducation soient en mesure de combler ce déficit en compréhension de lecture.

5.3. Conclusion et recommandations

Le but de la présente étude était d'analyser les manuels scolaires de compréhension en lecture en français langue seconde. Nous sommes partis d'une problématique inquiétante que vit le milieu scolaire haïtien : les difficultés de compréhension en lecture des élèves du primaire. Nous nous demandions si l'enseignement tel que décrit dans les manuels scolaires favorise le développement de la compréhension en lecture chez les élèves haïtiens de 3^e année fondamentale. Pour répondre à cette question, nous avons analysé quatre manuels scolaires de compréhension en lecture, à l'aide d'une grille d'analyse que nous avons conçu à la lumière de modèles de la compréhension en lecture et l'avons validée auprès d'experts. Les résultats de cette étude indiquent que les manuels scolaires de ce niveau d'étude ne tiennent pas compte d'une forte quantité de composantes de la compréhension en lecture. La façon dont ces manuels scolaires sont conçus représente un

défi majeur pour pallier les difficultés de compréhension en lecture qu'éprouvent les élèves haïtiens de 3^e année fondamentale.

Au regard des résultats, nous pouvons présumer que les difficultés de compréhension en lecture, au niveau de la 3^e année de l'enseignement fondamental haïtien, ne proviennent pas seulement des lacunes des élèves, du taux d'analphabétisme des parents, du faible niveau de formation des enseignants, mais elles résident aussi dans l'orientation des manuels qui ne tiennent pas compte des composantes de la compréhension de lecture comme un facteur clé pour la compréhension.

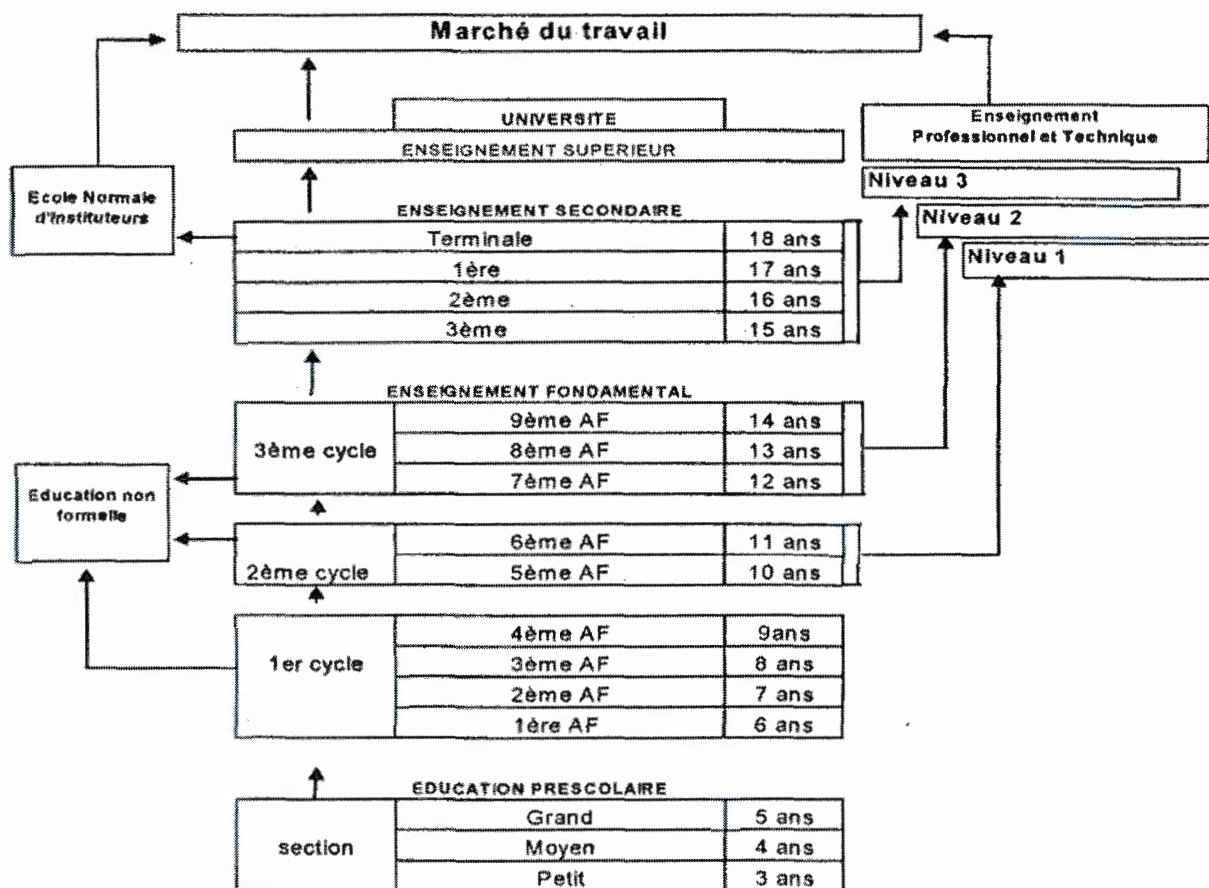
De plus, les composantes proposées dans notre grille d'analyse sont peu explorées. Elles se répartissent de la manière suivante : dans *Pour lire avec plaisir* nous avons recensé 7 composantes sur 18 de la grille d'analyse, dans *Français en fête 1*, nous en avons remarqué seulement 3, dans *Français en fête 2*, 8 composantes. Seul, dans le manuel *Lecture française niveau 3* où l'auteur a fait une mise en application stricte du programme officiel du MENFP, nous avons constaté un fort pourcentage de composantes de la compréhension en lecture par rapport à notre grille d'analyse. Ce pourcentage correspond à 72 % des composantes de notre grille. À notre avis, ces résultats sont insatisfaisants puisque la majorité de ces manuels ne respecte pas les procédures que nous mentionnions.

Les résultats de cette recherche confirment que ces quatre manuels analysés ne contribuent pas à résoudre le problème de ces élèves en lecture et à amener ces élèves à faire des progrès en lecture. De ce fait, nous recommandons : un enseignement axé sur les composantes de la compréhension en lecture, tel que nous l'avons défini et présenté dans notre grille d'analyse. Cette grille prend en compte des difficultés des élèves en lecture et suggère des pistes pour prévenir ces difficultés. Toutefois, nous reconnaissons que la liste de ces composantes n'est pas complète, d'autres chercheurs, à l'avenir, peuvent rajouter d'autres composantes. Il est aussi important que les manuels contiennent des activités sur la construction du sens, sur la métacognition. Ces activités doivent permettre à ces élèves de devenir des lecteurs autonomes, qui sont capables de faire le lien entre leurs expériences personnelles et les informations du texte. Ensuite, nous suggérons aux autorités du MENFP, dans le cadre du plan opérationnel (2010 – 2015) d'insérer les

différentes composantes de la compréhension en lecture, dans le nouveau programme de l'enseignement fondamental. Finalement, nous suggérons que les auteurs des manuels tiennent compte du modèle de construction – intégration, qui, à notre avis, fait référence à une panoplie de composantes de la compréhension en lecture.

APPENDICE A : SCHÉMA D'ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN

Diagramme 1. Schéma d'organisation du système éducatif haïtien



APPENDICE B : PLAN D'ÉTUDES DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE DE BASE

(1er et 2e cycles)

PLAN D'ETUDES DE L'ECOLE FONDAMENTALE DE BASE (1er et 2e cycles)

DISCIPLINES	Education Pré-scolaire (1 an)	1° AF		2° AF		3° AF		4° AF		5° AF		6° AF		TOTAL	
		Hebdo.	Annuel	Hebdo.	Annuel	Hebdo.	Annuel	Hebdo.	Annuel	Hebdo.	Annuel	Hebdo.	Annuel	Hebdo.	Cycle par élève
1. CREOLE	Le programme d'éducation pré-scolaire d'une année s'intègre dans le cycle préparatoire à l'école fondamentale de base et vise essentiellement le développement intégral de l'enfant (aspects cognitifs, psychomo. soc)	7	210	7	210	150	5	5	150	4	120	4	120	32	960
— Communication orale		2	60	2	60	30	1	1	30	1	30	1	30	8	240
— Communication écrite															
Lecture — Graphisme		3	90	3	90	60	2	1	30	1	30	1	30	11	330
Orthographe-Vocabulaire		1	30	1	30	30	1	2	60	1	30	1	30	7	210
Grammaire															
Production écrite		1	30	1	30	30	1	1	30	1	30	1	30	6	180
2. FRANÇAIS		4	120	4	120	120	4	4	120	5	150	5	150	26	780
— Communication orale		4	120	2	60	60	2	1	30	1	30	1	30	11	330
— Communication écrite															
Lecture		—		1	30	30	1	1	30	1	30	1	30	5	150
Orthographe-Vocabulaire		—		1/2	15	15	1/2	1	30	2	60	2	60	6	180
Grammaire															
Production écrite		—		1/2	15	15	1/2	1	30	1	30	1	30	4	120
3. MATHÉMATIQUES		5	150	5	150	150	5	5	150	6	180	6	180	32	960
— Numération		2	60	2	60	30	1	1	30	2	60	1	30	9	270
— Opérations-Calcul Mental		1	30	1	30	60	2	2	60	1	30	1	30	8	240
— Problèmes — Proportionnalité		1	30	1	30	30	1	1	30	1	30	2	60	7	210
— Géométrie et mesure		1	30	1	30	30	1	1	30	2	60	2	60	8	240
4. SCIENCES SOCIALES		2	60	3	90	90	3	3	90	3	90	3	90	17	510
— Espace géographique —															
Orientation — Division															
du temps		1	30	2	60	60	2	1	30	1	30	1	30	8	240
— Connaissance de soi et des															
autres — Environnement social —															
Histoire — Culture		1	30	1	30	30	1	2	60	2	60	2	60	9	270
5. SCIENCES EXPERIMENTALES		2	60	2	60	90	3	3	90	3	90	2	60	15	450
— Sciences Naturelles —															
Hygiène — Ecologie		2	60	2	60	90	3	2	60	2	60	1	30	12	360
— Sciences physique et chimique		—	—	—	—	—	—	—	—	1	30	1	30	3	90
6. EDUCATION ESTHETIQUE ET ARTISTIQUE		2	60	2	60	60	2	2	60	2	60	2	60	12	360
— Dessin/Arts Plastiques		1	30	1	30	30	1	1	30	1	30	1	30	6	180
— Musique/Chorale		1	30	1	30	30	1	1	30	1/2	15	1/2	15	5	150
— Chorégraphie/Théâtre		—	—	—	—	—	—	—	—	1/2	15	1/2	15	1	30
7. INITIATION A LA TECHNOLOGIE ET AUX ACTIVITES PRODUCTIVES.		1	30	1	30	60	1	2	60	2	60	3	90	11	330
— Travaux manuels		1/2	15	1/2	15	30	1	1	30	1	30	1	30	5	150
— Production végétale et															
animale — Environnement		1/2	15	1/2	15	30	1	1	30	1	30	2	60	6	180
8. EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE		1	30	1	30	60	2	2	60	2	60	2	60	10	300
— Education physique		1/2	15	1/2	15	30	1	1	30	1/2	15	1/2	15	4	120
— Athlétisme		—	—	—	—	—	—	—	—	1/2	15	1/2	15	1	30
— Jeux sportifs		1/2	15	1/2	15	30	1	1	30	1	30	1	30	5	150
TOTAL HEURES/SEMAINES/ ANNEES/CYCLES		24	720	25	750	780	26	26	780	27	810	27	810	155	4650

APPENDICE C : LETTRE DE VALIDATION DE LA GRILLE D'ANALYSE

Madame/Monsieur

Objet : Demande de validation d'une grille d'analyse

Bonjour,

Je suis Antony Louis, étudiant à la maîtrise au département de didactique des langues. Dans le cadre de mon mémoire, je mène, sous la direction de Madame Anila Fejzo, professeure titulaire de ce dit département, une recherche intitulée : « L'enseignement de la compréhension en lecture en français langue seconde au niveau de la 3^e année de l'enseignement fondamental haïtien : analyse des manuels homologués ». Le but de cette recherche étant d'analyser les manuels scolaires de compréhension en lecture de la 3^e année du premier cycle fondamental haïtien, je construis une grille d'analyse en ce sens. Je la soumets à votre attention en tant que chercheuse experte dans le domaine aux fins de validation.

Dans l'espoir que ma requête sera prise en considération, je vous prie, Madame de recevoir mes salutations distinguées.

Antony Louis

APPENDICE D : COMPOSANTES ET ACTIVITÉS DU MANUEL POUR LIRE
AVEC PLAISIR

Composantes	Activités d'apprentissage	Leçons
vocabulaire	Je remplace le mot en gras par d'autres mots : Ex. : Chonchon n'est pas beau .	Leçon 1
	Je complète le nom dans les phrases suivantes : - L'oiseau frappe la cruche à coup de - Le bûcheron frappe le pin à coup de	Leçon 3
	Je trouve un mot qui indique comment est chacun des noms suivants : - La rose est.... - Le chat est.... - La petite fille est	Leçon 4
	J'ajoute un mot qui complète le sens du verbe : - Line avance... - La bête cherche... - L'agresseur touche...	Leçon 6
	Je remplace le mot en gras par d'autres mots; Ex. : Il lui donne des coups de bec .	Leçon 7
	Je complète les phrases suivantes : Le chat se blottit.... L'enfant se blottit.... Le poussin se blottit	Leçon 8
	Je complète en ajoutant un adjectif. Ex. : les ongles de Giselle sont ... Son bec est ..., ses plumes sont	Leçon 9
	Je nomme une personne capable de faire l'action : - Peindre une porte - Annonce une nouvelle - Venir à l'école	Leçon 10
	Je choisis un mot pour compléter les expressions : - Léon plonge.... - L'enfant fabrique... - L'air gonfle...	Leçon 11

Je remplace le complément du nom par d'autres mots. Ex. : Elle a rencontré un grain de riz.	Leçon 12
Je cherche le mot qui complète le verbe. - La vache bat... - La chèvre est... - Elle franchit...	Leçon 13
Je remplace belle par d'autres mots qui indiquent comment ma voix peut être. Ex. : ma voix sera plus belle.	Leçon 14
Je complète par un mot indiquant la qualité. Ex. : le malfini est. Le cri d'alarme du coq est ... Le vol des pigeons est...	Leçon 15
Je remplace le mare par d'autres mots. Ex. : L'enfant s'assoit au bord de la mare.	Leçon 16
J'ajoute le complément du verbe. Ex. : Maman apporte Et dépose... au milieu de la table.	Leçon 17
Je remplace le mot brave par d'autres adjectifs qui s'appliquent à un enfant. Ex. : tu as été brave.	Leçon 18
Je complète les verbes suivants : - Aujourd'hui, Bébé va essayer... - Il agite..., et il pousse... - Ce soir, papa apprendra...	Leçon 19
Je change trois fois le complément du mot moteur. Ex : J'entends le moteur de (auto)	Leçon 20
Je cherche trois autres mots qui indiquent une position du corps. Ex : Agenouillé = qui se trou sur ses genoux.	Leçon 21
Je complète les noms suivants : - Le gouvernail du ... - Le moteur de ... - L'arrivée de ...	Leçon 22
Je complète les noms - Le cadran de...	Leçon 23

	<ul style="list-style-type: none"> - Une voix de... - Un poste de ... <p>Je complète les phrases suivantes en ajoutant trois noms de choses.</p> <p>Ex. : L'enfant enfle une chemise, un pantalon, une veste.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maman achète... - L'élève négligent a perdu ... 	Leçon 24
	<p>Je complète les phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce jardinier plante... - Il arrache.... - Louis sème.... 	Leçon 25
	<p>Je cherche cinq adjectifs qui peuvent qualifier le mot route.</p> <p>Ex. : La route est droite.</p>	Leçon 28
	<p>Je mets un autre mot à la place de : consternée, fouille, brûlant</p> <p>Tourbillonne.</p>	Leçon 29
	<p>Je complète les phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le papillon déroule... - Il aspire... - Il salit... 	Leçon 30
	<p>Je complète les verbes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puss rêve de - Lucette s'approche du.... - L'enfant éclate en.... 	Leçon 32
	<p>Je complète les verbes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'organise... - J'amorce... - Je croise... 	Leçon 33
	<p>Je construis trois phrases semblables en changeant les mots en gras.</p> <p>Ex. : J'aime ça moi, faire la grasse matinée.</p>	Leçon 34
	<p>Je complète les phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les cornes du cabri sont aussi dures que ... - Les dents du chien sont aussi blanches que ... 	Leçon 35
	<p>Je donne cinq noms de fleurs en indiquant leur couleur.</p>	Leçon 36
	<p>Je complète les phrases :</p>	Leçon 37

	<ul style="list-style-type: none"> - Comme on danse bien avec.... - Comme on écrit bien avec... - Comme on chante bien avec... <p>Je remplace rire par cinq autres verbes. Ex. : C'est à moi de rire maintenant.</p> <p>J'indique autre chose qu'il peut lancer. Ex. : Robert lance une pierre.</p> <p>Je remplace les mots en gras par des mots qui ont le même sens. Ex. : Ils perdent le souffle. Il a l'oreille fendue.</p> <p>Je remplace le mot en gras par d'autres mots. Ex. : C'est que je l'aime moi.</p> <p>Je trouve cinq mots pour remplacer le mot en gras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son sourire me plaît. - Nous nous reverrons dehors. <p>Je complète les phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce n'est pas de la sardine c'est - Ce n'est pas du coton c'est ... - Ce n'est pas du maïs c'est ... <p>Tout honteux, je baisse la tête. Je remplace honteux par : fier, curieux, surpris et je mets un autre verbe à la place de baisse.</p> <p>Je remplace fables par : devoirs, commissions, histoires et je modifie la fin de la phrase.</p> <p>Je remplace sauter sur le canapé par d'autres actions. Vient avec sauter sur le canapé.</p> <p>Thérèse relève le bébé et le recouche. En imitant cette phrase, j'indique deux actions faites par le sujet suivant : La maman, le joueur, le surveillant, le bébé.</p> <p>Avec les mots : feuille, ombre je forme des mots qui se terminent de la même manière. Ex : grillage est formé avec le mot grille.</p> <p>J'indique d'autres manières de courir.</p>	<p>Leçon 38</p> <p>Leçon 39</p> <p>Leçon 40</p> <p>Leçon 41</p> <p>Leçon 42</p> <p>Leçon 43</p> <p>Leçon 44</p> <p>Leçon 45</p> <p>Leçon 46</p> <p>Leçon 47</p> <p>Leçon 48</p> <p>Leçon 49</p>
--	--	---

	<p>Ex. : Il court de toutes ses forces.</p> <p>Je remplace le mot partie par d'autres mots. Ah! La belle partie!</p> <p>Le signal indique le commencement de la patrie. Je remplace patrie par : classe, jeu, messe, cérémonie, pièce, réunion.</p> <p>C'est aussi que Paul joue aux billes. Je remplace billes par : toupie, balle, cartes.</p> <p>Je cherche d'autres mots qui indiquent comment peut être un shoot magique.</p> <p>Je cherche le contraire des mots en gras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un air doux - Un petit chien - Quelque chose de froid. <p>J'indique trois choses qui me tentent beaucoup. Ex. : Ces fruits me tentaient beaucoup.</p> <p>Je remplace parrain par cinq autres noms de parents. Ex. : va chez ton parrain.</p> <p>Je remplace la ferme par d'autres noms de lieux vers lesquels je me dirige en hâte. Ex. : Je me dirige en hâte vers la ferme.</p> <p>Je remplace le mot balle par d'autres noms. Ex. : Je me lance à la poursuite de la balle.</p> <p>Je remplace maison par cinq autres noms désignant des lieux. Ex. : Ils disparaissent dans la maison.</p> <p>Je cherche le contraire des expressions suivantes : Devant toi, elle n'a pas mal, plus vite.</p>	<p>Leçon 50</p> <p>Leçon 51</p> <p>Leçon 52</p> <p>Leçon 53</p> <p>Leçon 54</p> <p>Leçon 55</p> <p>Leçon 56</p> <p>Leçon 57</p> <p>Leçon 58</p> <p>Leçon 59</p> <p>Leçon 60</p>
Fluidité	<p>Je lis trois fois la phrase en changeant à chaque fois le mot en gras. Ex. : la tendresse de Marco pour Chonchon n'a pas changé.</p> <p>Je lis cinq fois la phrase en changeant le mot en gras. Ex. : Le sac de l'écolier renferme des trésors.</p>	<p>Leçon 1</p> <p>Leçon 2</p>

Je lis trois fois la phrase en changeant à chaque fois le mot en gras. Ex : La pelouse est entourée haie de lauriers roses.	Leçon 4
Je relis trois fois la phrase en changeant à chaque fois le mot en gras. Ex. : Le chien reparaît tenant l'enfant dans la gueule.	Leçon 5
Je lis trois fois la phrase en changeant à chaque fois le lieu où la bête court. Ex. : La bête court seule dans le sable.	Leçon 6
Je lis trois fois la phrase en changeant l'endroit où l'homme tombe. Ex. : L'homme est tombé de l'échafaudage.	Leçon 10
Je relis la phrase trois fois en changeant le mot en gras. Ex. : On m'appelle pour le bain	Leçon 11
Je lis, trois la phrase, en changeant à chaque fois le complément. Ex. : Il a pris mon beau poisson.	Leçon 16
Je relis la phrase trois fois en changeant le complément du mot plat. Ex. : maman dépose sur la table un plat de riz.	Leçon 17
Je lis la phrase trois fois en changeant à chaque fois l'endroit du corps qui a été piqué. Ex. : Une épine l'a piqué au doigt.	Leçon 18
Je lis trois fois la phrase en changeant à chaque fois l'endroit où elle s'est agenouillée. Ex. : la grande sœur s'est agenouillée dans l'herbe.	Leçon 19
Je relis la phrase en changeant à chaque fois l'endroit où l'auto est arrêtée. Ex. : L'auto est stoppée devant le garage.	Leçon 20
Je relis la phrase en remplaçant le mot enfant par des noms d'enfants que je connais : Louis Jean, André, etc. Le mot indique quelle est la personne qui fait quelque chose	Leçon 21
Je relis la phrase en remplaçant au bout de la plaine par une autre expression indiquant où est la maison. Ex. : Sa maison est au bout de la plaine.	Leçon 26

Je relis la phrase en changeant le complément du mot champ trois fois. Ex. : L'auto s'enfonce dans un champ de cannes.	Leçon 28
Je relis la phrase en remplaçant émotion par d'autres mots. Ex. : La gorge desséchée par l'émotion.	Leçon 33
Je relis la phrase quatre fois en changeant le mot petit. Ex : Mon ami vous êtes beaucoup trop petit.	Leçon 36
Je relis la phrase trois fois en changeant à chaque fois le mot en gras. Ex : Savez – vous ce que je porte dans ce panier ?	Leçon 37
Je relis la phrase trois fois en changeant le nom de l'arbre. Ex. : Je préfère l'ombrage d'un palmier.	Leçon 39
Je relis la phrase trois fois en changeant le mot en gras. - Comme il a l'air intelligent ! - C'est Bobby qui sera étonné de le voir.	Leçon 41
Je relis la phrase trois fois en changeant le mot en gras. Il me heurta du coude .	Leçon 42
Je relis cinq fois la phrase en changeant à chaque fois les mots en gras. Ex. : Il est en train de manger du chien.	Leçon 43
Je relis la phrase cinq fois en remplaçant framboise par un autre nom de fruit à chaque fois. - J'avais bien envie de manger une framboise. - Grand – mère n'a pas pu les compter toutes.	Leçon 44
Je relis la phrase trois fois en changeant le verbe à chaque fois. L'enfant se dandine , sûr de lui.	Leçon 45
Je relis la phrase cinq fois en changeant à chaque fois l'endroit où Julia se met à genoux.	Leçon 46
Je relis la phrase en changeant le complément de attention : des hurlements attirent l'attention des petites filles .	Leçon 47
Je relis la phrase trois fois en changeant le mot jouer. Quelle jolie piste pour jouer.	Leçon 49
Je relis la phrase cinq fois en changeant à chaque fois la cachette	Leçon 51

	<p>de Poum. Poum se cache au fond du jardin.</p> <p>Je relis trois fois la phrase en changeant le mot bille. Ex. : Le joueur lance la bille avec précision.</p> <p>Je relis la phrase trois fois en changeant à chaque fois les deux mots en gras. - Ne joue pas au ballon dans la maison. - Je ne me rappelle plus l'explication donnée.</p> <p>Je relis la phrase en remplaçant chien par : chat, souris, raves, moustique. Ex. : je ne veux pas de chien ici.</p> <p>Je relis la phrase cinq fois en changeant le mot en gras. Ex : J'ai acheté des prunes pour les distribuer.</p> <p>Je relis la phrase trois fois en utilisant des noms de mets que j'aime bien. Ex. : J'avais envie de goûter ce mets délicieux.</p> <p>Je relis la phrase trois fois en mettant un autre nom à la place de jeu. Ex. : Le jeu reprend, plus acharné.</p> <p>Venez avec moi tous les deux. Je relis la phrase en remplaçant deux par : trois, quatre, cinq.</p> <p>Je relis la phrase en remplaçant par terre par : Dans le fossé, sur le trottoir, sur le sol, sur la route. Ex; Elizabeth se retrouve par terre.</p>	<p>Leçon 52</p> <p>Leçon 53</p> <p>Leçon 54</p> <p>Leçon 55</p> <p>Leçon 56</p> <p>Leçon 58</p> <p>Leçon 59</p> <p>Leçon 60</p>
Compréhension littérale	<p>Comment s'appelle l'ours en peluche?</p> <p>À quelle heure Marcel va-t-il à l'école?</p> <p>Qu'est-ce que l'oiseau trouve au pied d'un mapou?</p> <p>Comment s'appelle le chat?</p> <p>Comment s'appelle le chien dans ce récit?</p> <p>Où Line a-t-elle aperçu le crabe?</p> <p>Qui est Jack?</p>	<p>Leçon 1</p> <p>Leçon 2</p> <p>Leçon 3</p> <p>Leçon 4</p> <p>Leçon 5</p> <p>Leçon 6</p> <p>Leçon 7</p>

À quel moment M. Monnet rentra – t- il?	Leçon 8
Qui mène la couvée?	Leçon 9
Que faisait M. Martin?	Leçon 10
Que doit faire Léon à quatre heures?	Leçon 11
Que cherchait la petite fourmi?	Leçon 12
De quoi se compose le troupeau de maman Picoulette?	Leçon 13
Quand est – c que Gaetane doit faire sa première communion?	Leçon 14
Où se trouve le malfini?	Leçon 15
Qui se tient à côté de la mare?	Leçon 16
Qui aide bébé à manger?	Leçon 17
Qu'est – il arrivé à René?	Leçon 18
Où se trouve Nicole?	Leçon 19
Qui est Mario?	Leçon 20
Que faire Bernard?	Leçon 21
Où se trouvent les cinq avions?	Leçon 22
Qui fait marcher le nouveau poste?	Leçon 23
Pourquoi son le regarde – t – il de haut en bas?	Leçon 24
Où se trouve la maison de Louis?	Leçon 25
Est – ce que Djeha revient à pied à la maison?	Leçon 26
Qui joue du piano?	Leçon 27
Qui possède une voiture toute neuve?	Leçon 28
Comment s'appellent les deux enfants?	Leçon 29
Où as – tu vu des papillons?	Leçon 30

Où se passe la lutte?	Leçon 31
Que faire Puss?	Leçon 32
Qu'est – ce que Albert va prendre?	Leçon 33
Qui a posé un problème à Riquet?	Leçon 34
Quels sont les deux adversaires?	Leçon 35
Quelle qualité doit avoir la reine?	Leçon 36
Qui nous parle dans ce texte?	Leçon 37
Pourquoi les souris ne sortent – elles plus?	Leçon 38
Quand est – ce que les arbres se balancent?	Leçon 39
Quand a lieu le bal?	Leçon 40
Qu'est – ce que Line a pris?	Leçon 41
Quels sont les héros de ce récit?	Leçon 42
Qui prononce cette phrase « j'aime pas ça »	Leçon 43
Qu'est – ce qui était défendu à l'enfant?	Leçon 44
Qu'est – ce qu'on imposait souvent au petit frère?	Leçon 45
Qui invite Milou à sauter sur le canapé?	Leçon 46
Qui a la garde du petit frère?	Leçon 47
Qui a des jolis lapins?	Leçon 48
Où se passe la scène?	Leçon 49
Qui est – ce qui pousse des cris?	Leçon 50
Qui proposa de jouer?	Leçon 51
Qui aime jouer aux billes?	Leçon 52
Où se passe la scène?	Leçon 53

	Qui est – ce qui traînait dans la rue?	Leçon 54
	Qu'est – ce que la maman voulait distribuer à ses enfants?	Leçon 55
	De quoi Bouqui a t- il besoin?	Leçon 56
	Quand Bouqui devra – t- il revenir?	Leçon 57
	A quoi jouent- ils?	Leçon 58
	Quels étaient les deux enfants qu'il appela?	Leçon 59
	Qui monte à bicyclette pour la première fois?	Leçon 60
Inférences locales	Par quoi est – ce que son œil a été remplacé?	Leçon 1
	Quels trésors renferme son sac?	Leçon 2
	Pourquoi dis – tu que cet oiseau est intelligent?	Leçon 3
	Pourquoi Mistigri se sauve – t- il?	Leçon 4
	Comment peut – on voir que la petite fille était contente?	Leçon 5
	Pourquoi Line pousse – t – elle un cri?	Leçon 6
	Comment se battaient – ils?	Leçon 7
	Pourquoi Raymonde saute – t- elle au cou de son père?	Leçon 8
	Pourquoi le chat s'éloigne – t- il?	Leçon 9
	Pourquoi la joue de Monsieur Martin pique – t- elle?	Leçon 10
	Le bassin est – il profond?	Leçon 11
	Pourquoi la tâche est – elle facile?	Leçon 12
	Comment voit – on que la vache n'est pas méchante?	Leçon 13
	Qui est – ce qui répare les dégâts?	Leçon 14
	Comment voit – on que les volailles sont affolées?	Leçon 15
	Comment le canard marche – t- il?	Leçon 16

En quoi est son jouet?	Leçon 17
Comment voyez – vous que cette maman aime bien son petit garçon?	Leçon 18
Pourquoi maman est – elle fière?	Leçon 19
Pourquoi les voyageurs sont – ils joyeux?	Leçon 20
Qu'est – ce qui attire l'attention de Bernard?	Leçon 21
Pourquoi pousse – t – on un escalier devant les hangars?	Leçon 22
Pourquoi a- t- il fait cet achat?	Leçon 23
Pourquoi son le regarde – t – il de haut en bas?	Leçon 24
L'escargot trouvera – t- il quelque chose à manger?	Leçon 25
Pourquoi Hélima lève – t- elle le doigt pour compter?	Leçon 26
Comment accueille –t- elle le singe?	Leçon 27
Pourquoi l'automobile prend-elle de la vitesse?	Leçon 28
Est – ce que jojo veut empêcher sa mère de lire?	Leçon 29
Qu'est – ce qu'il ne tient pas à perdre?	Leçon 30
Pourquoi l'insecte est – il insolent?	Leçon 31
Pourquoi Puss ne se sauve – t- il pas?	Leçon 32
Pourquoi Elizabeth a – t- elle la gorge serrée?	Leçon 33
Pourquoi le partage n'est – il pas le même avec les deux?	Leçon 34
Pourquoi le cabri baisse – t –il le front?	Leçon 35
Quel est l'avis de l'abeille?	Leçon 36
Comment sa maman avait – elle les cheveux quand elle était petite?	Leçon 37
Pourquoi les souris sont – elles contentes?	Leçon 38

Comment les garçons essaient – ils de le chasser?	Leçon 39
Combien de temps dure la danse?	Leçon 40
Pourquoi a – t- on mis de l'eau dans le seau?	Leçon 41
Qu'est – ce que Coretti a l'intention de faire à la sortie?	Leçon 42
Quand l'enfant commence – t- il à manger?	Leçon 43
Pourquoi l'enfant baisse – il la tête?	Leçon 44
Pourquoi ce laboureur rassemble – t- il ses enfants?	Leçon 45
Pourquoi Milou est – il indigné?	Leçon 46
Pourquoi sort – elle sur la pointe des pieds?	Leçon 47
Que mangent les lapins?	Leçon 48
A quoi ressemblent ses bras?	Leçon 49
Pourquoi Toto veut – il avoir le ballon?	Leçon 50
Pourquoi Zette se cache – t- elle les yeux?	Leçon 51
Quand une action devient – elle machinale?	Leçon 52
Qu'est – ce que Dadou se propose faire en l'absence de sa maman?	Leçon 53
Pourquoi est – ce que la maîtresse a chassé le chien?	Leçon 54
Pourquoi est – ce que Mario n'a pas ri comme tout le monde?	Leçon 55
Pourquoi ne reste –t- elle pas?	Leçon 56
Pourquoi les gens accourent – ils?	Leçon 57
Pourquoi désignent – ils un représentant?	Leçon 58
Comment remercièrent – ils Monsieur Gascon?	Leçon 59
Pourquoi est – ce que grand-père est obligé de courir?	Leçon 60

Connaissances antérieures	Nomme trois quadrupèdes que tu vois souvent.	Leçon 1
	Comment s'appelles – tu celui qui court?	Leçon 2
	Quand tu veux boire l'eau d'une cruche, que fais-tu?	Leçon 3
	Quels services un chat peut – il rendre dans une maison?	Leçon 4
	Comment sais – tu que les pompiers se déplacent?	Leçon 5
	Est – ce que toutes les bêtes ont huit pattes?	Leçon 6
	Comment est – ce que les oiseaux se déplacent?	Leçon 7
	Nomme des choses que l'on transporte dans des sacs?	Leçon 8
	Nomme l'endroit où les poules vivent?	Leçon 9
	À quoi sert une ambulance?	Leçon 10
	D'où vient l'eau qui est dans la piscine?	Leçon 11
	Nomme d'autres bêtes qui piquent?	Leçon 12
	Nomme deux bêtes à cornes.	Leçon 13
	Que fais – tu quand tu salis tes habits?	Leçon 14
	Qu'est – ce qu'un signal d'alarme?	Leçon 15
	Est – ce que tu sais nager?	Leçon 16
	Nomme des choses qui sont en caoutchouc.	Leçon 17
	Est – ce que tu connais des personnes qui ont des doigts de fée?	Leçon 18
	Comment appelle t – on le lit d'un bébé?	Leçon 19
	Quel nom donne – t- on souvent à l'essence?	Leçon 20
	À quelle époque de l'année penses – tu voir les crèches?	Leçon 21
	Comment s'appelle l'aéroport de port - au – prince?	Leçon 22
	Connais – tu la chanson Haïti chérie?	Leçon 23

Est – ce que tu connais plusieurs espèces de brosses?	Leçon 24
Qu'est – ce qu'il y a autour du jardin?	Leçon 25
Comment appelle – t- on une bête qui porte des fardeaux?	Leçon 26
Est – ce que tu connais des personnages qui jouent?	Leçon 27
As – tu vu un accident?	Leçon 28
Est- ce que tu as été puni quelques fois? Pourquoi?	Leçon 29
Où as – tu vu des papillons?	Leçon 30
Comment sais – tu qu'il y a des moustiques à côté de toi?	Leçon 31
Comment se met un chat pour dormir?	Leçon 32
Sais – tu aller à bicyclette?	Leçon 33
Qu'est –ce que tu fais quand tu veux être gentil?	Leçon 34
Où as – tu vu des cabris?	Leçon 35
Quelle fleur préfères – tu?	Leçon 36
Nomme des choses que l'on porte?	Leçon 37
Comment s'appelle l'ennemi des souris?	Leçon 38
Quand est – ce que les arbres se balancent?	Leçon 39
De quoi s'occupe un électricien?	Leçon 40
As – tu vu d'autres bêtes qui vivent dans la mer?	Leçon 41
Que fais – tu quand un camarade te déplaît?	Leçon 42
Quand est – ce qu'on n'a pas d'appétit?	Leçon 43
Comment appelles – tu celui qui a commis une faute?	Leçon 44
Connais – tu une fable?	Leçon 45
Comment vois – tu qu'une personne est indignée?	Leçon 46

	As – tu été au jardin d'enfants?	Leçon 47
	Où as – tu vu des lapins?	Leçon 48
	De quelles espèces de course as –tu entendu parler?	Leçon 49
	Que fait- on pour tirer à pile ou face?	Leçon 50
	Quand est – ce que tu fais des grimaces?	Leçon 51
	Comment appelles – tu les astres que tu vois dans le ciel?	Leçon 52
	Est – ce que tu t'es parfois trouvé dans un mauvais pas?	Leçon 53
	Quand est – ce qu'un chien remue la queue?	Leçon 54
	As – tu vu des pruniers?	Leçon 55
	Comment peux –tu deviner qu'un mets est délicieux?	Leçon 56
	Est – ce qu'il t'est arrivé de ne pouvoir dormir?	Leçon 57
	Où as – tu entendu des clameurs?	Leçon 58
	De quoi as – tu été enchanté?	Leçon 59
	Est – ce que tu sais monter à bicyclette?	Leçon 60
Idée principale	De quoi parle – t- on dans cette histoire?	Leçon 3
Anaphore	Je remplace le sujet il d'abord par trois noms propres, ensuite par trois noms communs. Dans la 2 ^e phrase de chaque ligne, je remplace le sujet par un pronom. Ex. : Riquet rejoint ses sœurs. Il se met au bout du lit.	Leçon 17 Leçon 34

APPENDICE E : COMPOSANTES ET ACTIVITÉS DU MANUEL FRANÇAIS EN FÊTE 1

Composantes	Activités d'apprentissage	Leçons
Identification des mots	Je reconnais les sons : oi, on, an en Ex : une ardoise, le ballon, le savon, une boîte, un pantalon, une pendule, une mangue, des parents	Leçon 1
	Je classe les mots dans le tableau : ai, ei è, ê : Une fête – un remède – treize – une caisse – une maison – une bête – la laine – la colère – la peine – une raie.	Leçon 2
	Je reconnais les sons in, ain, ein : Un poussin – du linge – du pain – une ceinture – un peintre – une main.	Leçon 3
	Je cherche l'intrus : i et u. - Un rire – une souris – une voiture – une ligne – mardi - Un mur – une - plume – la rue – la lutte – un coup.	Leçon 4
	Je reconnais cl, pl, fl, et bl : Une cloche – une plume – une flèche – blanc.	Leçon 5
	Je reconnais cr, tr, br, dr, ec, es, er, el, ette, esse, et elle : Un serpent – une veste – un bec – le ciel – un timbre – le drapeau – le citron – l'adresse – une serviette – des tresses – une pelle.	Leçon 6
	Je mets une croix dans la case où j'entends [z] : Magasin – poisson – rasoir – vaseline – bassin – musicien – cerise – adresse.	Leçon 7
	Je reconnais gn, ge et gi : Un peigne – un genou – un giraumon – une bougie – une montagne.	Leçon 8
	Je reconnais k : Un képi – une kermesse – un klaxon – un kimono.	Leçon 9
	Je reconnais les consonnes doubles ff, pp, ll ... : Une barre – des griffes – des bulles – un anneau – un appareil photo – un vaccin – une natte – une gomme.	Leçon 10

<p>Je reconnais ac, ar, as, al, ec, es, or, et ol :</p> <p>Un sac – une marmite – une porte – un bec – une veste – un col – un hôpital – une casquette.</p>	Leçon 11
<p>Je reconnais am, em, im, om :</p> <p>Il tombe – un tambour – la tempête – un timbre – une pompe – elle embrasse.</p>	Leçon 12
<p>Je classe les mots dans le tableau [oir, (e), our] :</p> <p>Une armoire – une source – boire – la cour – une journée- le savoir.</p>	Leçon 13
<p>Je classe les mots dans le tableau [y = i, ye, ya, yo, yon] :</p> <p>Une bicyclette – un citron – un cycliste – un crayon – des yeux – une goyave.</p>	Leçon 14
<p>Je reconnais il, ul, un, um :</p> <p>Un parfum – lundi – fil – multiplication.</p>	Leçon 15
<p>Je reconnais ail (le), eil (le), euil (le) et ouil (le) :</p> <p>Le portail – la paille – le soleil – une abeille – un fauteuil – une feuille – une grenouille.</p>	Leçon 16
<p>Je classe les mots dans le tableau (ph et f) :</p> <p>La fumée – le photographe – la figue – une phrase – la forêt – des phares – la farine</p>	Leçon 17
<p>Je classe les mots dans le tableau (oin, ion) :</p> <p>C'est loin – un coin – un lion – c'est moins – un avion – un point – un pion – un champion.</p>	Leçon 18
<p>Je classe chaque mot dans un tableau (s, z) :</p> <p>Douze – chemises – treize – maisons – ardoise.</p>	Leçon 19
<p>Je reconnais u et ou :</p> <p>Une pilule – une rayure – un chou – une mouche – un caillou – s'amuse.</p>	Leçon 20
<p>Je reconnais ê, et, in, ain, aim :</p> <p>L'alphabet – une fête – la forêt – le chemin – le pain – la faim.</p>	Leçon 21
<p>Je reconnais a, an, am, en et em :</p> <p>Une natte – un tempête – une mangue – une pendule – une lampe.</p>	Leçon 22

	<p>Je reconnais [f et v] :</p> <p>Une valise – un verre – un feu – une fenêtre – un éléphant – un téléphone – une vache.</p>	Leçon 23
Fluidité	<p>Je lis en faisant des liaisons :</p> <p>Des oiseaux – des animaux – des enfants – les oranges – les arbres – les ananas.</p>	Leçon 7
	<p>Je lis en faisant des liaisons :</p> <p>Des horloges – des haricots – des hiboux – des habitants – des hommes – des histoires</p>	Leçon 10
	<p>Je relis le texte de la page 131 et je dis si c'est vrai ou faux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'âne de Siméon est parti dans la montagne et il n'est pas revenu. - Siméon est très triste parce qu'il n'a plus d'âne. <p>Les voisins de Siméon viennent le voir, etc.</p>	Leçon 24
Vocabulaire	<p>Je complète avec ou et on, an et en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une r.....e - Un chiff... - Une br....che - Le m....ton 	Leçon 1
	<p>Je complète avec le mot qui convient (dessin, voisin, pinceau, insectes, fin) :</p> <p>Il applique les couleurs sur le mur avec un.....</p> <p>Ladu livre est intéressante.</p> <p>Sandra a fait un très beau</p> <p>Le D'en face a déménagé.</p> <p>La poule et le pou sont des</p>	Leçon 3
	<p>Je complète les mots avec i, u ou ui :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La l...ne - la pl...e - La fourm... - La n...t 	Leçon 4
	<p>Je choisis le bon mot pour chaque phrase :</p> <p>Sandra est la (cœur ou sœur) de Rémi.</p> <p>Rémi aime jouer au (jeu ou feu) de dames avec sa sœur.</p>	Leçon 5
	<p>Je cherche les phrases qui ont le même sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> A- Rémi se dépêche de lire la lettre. B- Rémi cherche une lettre. C- Rémi lit la lettre en vitesse. D- Rémi se presse de lire la lettre. 	Leçon 6

Je classe les mots dans le tableau [s, z] : Le tissu – l'ardoise – la chaussure – le poussin – l'arrosoir – l'assiette.	Leçon 7
Je complète les phrases : a- La première araignée tisse sa toilel'arbre. b- La deuxième araignée tisse sa toilela pierre. c- La troisième araignée tisse sa toile Le volet.	Leçon 8
Je complète les phrases avec les étiquettes [champ] [manioc] [voisin] [cochon] : Le cochon vole tout.....dans le La tortue a unparesseux pour.....	Leçon 9
Je devine les mots qui manquent (ils commencent par h) : a- Le paysan prend sa (?) pour retourner la terre. b- Le soir, Grand- mère raconte des (?). c- Papa a coupé du bois avec sa (?).	Leçon 10
Je sépare les mots : Rémivafaireunbeaucerf- volant.	Leçon 11
Je complète les phrases avec le mot qui convient (on, am, om, in, im, an, em, en, am) : a- Il fait très s....bre dans la ch.....bre. Vite allum...s la l.... pe. b- Le gam....gr....pe sur l'arbre et décroche. Le cerf – vol... de la br.....che. c- La t....pête adommagé les ch.... ps de canne.	Leçon 12
Je complète les phrases avec les étiquettes [aventure] [mur] [figure] [cabri] [patte] : a- Les deux cabris sautent par – dessus le et s'en vont à l'..... b- Jeannot envoie un grand coup de à ladu	Leçon 13
Je choisis le bon mot pour chaque phrase : Un cabri vole la (chemise/pain) de Yoyo. Puis il se cache (dans/sous) les hautes herbes.	Leçon 14
Je complète : La poule marche___ les poule march..... L'oiseau chante___les oiseau chant..... Un bateau flotte___des bateau flott.....	Leçon 15

	<p>Je place les étiquettes dans le bon ordre :</p> <p>A- [Sandra] [les avions.] (voit)</p> <p>B- (le mur.) (par – dessus) (Les cabris) (sautent)</p> <p>(se repose) (d'un papayer.) (Yoyo) (à l'ombre)</p> <p>Je complète avec ph ou f :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uneeuille - Uneoto - Le télé.....one - De laumée <p>Je complète les mots avec oin ou ion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un l.... - Une p....te - Un cam..... - Un c..... <p>Je complète les phrases avec la lune ou le soleil :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il fait jour, voilà..... - Il fait nuit, voilà..... <p>Je complète les phrases à l'aide des étiquettes (champs) (arrose) (pluie) (cultiver) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les nuages apportent la - La pluie La terre. - À la saison des pluies, il faut La terre. - Les paysans vont dans les <p>Je complète les mots avec a, an, am ou en, em :</p> <p>Un t.....bour – une m.....che – une p....dule - une t ...pête-cinqute.</p> <p>Je joue aux noms des métiers :</p> <p>Il travaille au dispensaire et il soigne les plaies. C'est.....</p> <p>C'est lui qui, au garage, répare les moteurs, il a souvent les mains sales. C'est....</p> <p>Elle apprend à lire, à écrire et à compter aux enfants. On la rencontre en classe. C'est</p> <p>Je complète les phrases à l'aide des étiquettes (bleu) (les vacances) (jours) (se cache) (le cartable) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'école est finie, ce sont - On range son livre de lecture dans - Il y a sept dans une semaine. - Le soleil pendant la nuit. - Le ciel est toujours Quand tu te lèves. 	<p>Leçon 16</p> <p>Leçon 17</p> <p>Leçon 18</p> <p>Leçon 19</p> <p>Leçon 20</p> <p>Leçon 22</p> <p>Leçon 23</p> <p>Leçon 24</p>
--	---	---

APPENDICE F : COMPOSANTES ACTIVITÉS DU MANUEL FRANÇAIS EN FÊTE 2

Composantes	Activités d'apprentissage	Leçons
Fluidité	Tu relis les textes (pp. 47 et 52) et tu réponds aux questions. Pourquoi le canard est – il ennuyé, etc.? Quel mensonge dit – il au cheval?	Leçon 10
Structure du texte	Tu trouves les noms des personnages.	Leçon 1
	Tu regardes les signes [« ... »] placés au début et à la fin du texte. Qui parle?	Leçon 2
	La première partie est une lettre. Qui écrit? À qui?	Leçon 5
	À qui parle le canard dans le 2 ^e et le 3 ^e paragraphe?	Leçon 6
	Qui veut récolter le maïs? Tu regardes le début des paragraphes 2 et 3.	Leçon 8
	D'où est tiré le texte du paragraphe 2? Quel est son titre?	Leçon 11
	Dans les paragraphes 2 et 3, qui parle? À qui?	Leçon 12
	Dans le paragraphe 2, il y a une affiche. À quoi sert – elle?	Leçon 13
	De quel nouveau personnage est – il question dans le 3 ^e paragraphe?	Leçon 16
	Tu lis le début de chaque paragraphe?	Leçon 18
	Où est tiré le texte encadré du paragraphe 2?	Leçon 19
	Comment finit l'histoire?	Leçon 20
	Tu lis le titre et la fin du texte.	Leçon 21
	Tu lis le titre, la fin du paragraphe 1 et le début du paragraphe 2	Leçon 23
Idée principale	De quoi parle le texte?	Leçon 1
	De quoi parle le texte?	Leçon 2
	De quoi parle le texte?	Leçon 3

	De quoi va parler le texte? Combien de parties contient- il?	Leçon 5
	De quoi parle le paragraphe 1?	Leçon 11
	De quoi est – il question dans le texte?	Leçon 16
	De quoi va – t – il s’agit dans l’histoire?	Leçon 20
	Tu cherches à la fin du paragraphe 2 de quelle leçon il s’agit?	Leçon 25
Compréhension littérale	Qui est venu voir Tom?	Leçon 1
	Est – ce que Ana est contente?	Leçon 2
	Que s’est – il passé dans la nuit?	Leçon 3
	Pourquoi Ana veut- elle vendre le bébé? À qui essaie – t- elle de le vendre?	Leçon 4
	Le poème parle d’un trésor. Quel trésor?	Leçon 5
	Qui va travailler le champ? Quand?	Leçon 6
	Qui travaille le premier jour? Et le deuxième?	Leçon 7
	Quand la vache veut – elle récolter le maïs? Et le cheval?	Leçon 8
	Qui est le rusé?	Leçon 9
	Que va faire le canard avec la vache?	Leçon 10
	Qui est Nadine? Qui est Sandra?	Leçon 11
	Qui retourne dans la localité où elle est née?	Leçon 12
	Qu’est – ce que l’hygiène?	Leçon 13
	Est – ce que la pollution peut être la cause de l’épidémie?	Leçon 14
	Qui parle dans le paragraphe 2?	Leçon 15
	Où se passe l’histoire? Qui est Grann Sonia?	Leçon 16 Leçon 17
	À quel moment se passe la scène du paragraphe 3?	Leçon 18

	Qui parle dans le paragraphe 1?	Leçon 19
	Quelles sont les qualités que le collectionneur et sa fille trouvent à Mano?	Leçon 20
	Pourquoi dit – on que la vieille dame est accueillante?	Leçon 21
	Qui parle dans les paragraphes 2 et 3?	Leçon 22
	Que dit la grand – mère?	Leçon 23
	Que veut faire Sara quand Lola et Marie sortiront?	Leçon 24
	Pour qui est la leçon de sagesse?	Leçon 25
Connaissances antérieures	Quels sont les mots que tu connais pour désigner les membres de la famille?	Leçon 1
	Quels mots connais – tu pour désigner le visage?	Leçon 2
	Quels mots connais – tu pour désigner les moments de la journée?	Leçon 3
	Quels mots connais – tu pour désigner les parties du corps?	Leçon 4
	Quels mots connais – tu pour parler d’une fête?	Leçon 5
	Quels mots connais – tu pour désigner les jours, les mois et les saisons?	Leçon 6
	Quels mots connais – tu pour parler de travail de la terre?	Leçon 7
	Quels mots connais – tu pour parler de la récolte et des céréales?	Leçon 8
		Leçon 9
	Quels mots connais – tu pour désigner les animaux?	Leçon 10
	Quels mots connais – tu pour désigner les animaux?	Leçon 11
	Quels mots connais – tu pour parler des maladies et des médecins?	Leçon 12
	Quels mots connais – tu pour parler de la vie en province?	Leçon 13
	Quels mots connais – tu pour donner des consignes de santé?	Leçon 14
	Quels mots connais – tu pour parler de l’eau?	

	Quels mots connais – tu pour parler des études?	Leçon 15
	Quels mots connais – tu pour désigner des pays et des villes?	Leçon 16
	Quels mots connais – tu pour parler du travail des artisans?	Leçon 17
	Quels mots connais – tu pour désigner les outils des artisans?	Leçon 18
	Quels mots connais – tu pour désigner les couleurs?	Leçon 19
	Quels mots connais – tu pour désigner les qualités?	Leçon 20
	Quels mots connais – tu pour parler des différentes habitations?	Leçon 21
	Quels mots connais – tu pour parler des relations avec les autres?	Leçon 22
	Quels mots connais – tu pour parler du bricolage?	Leçon 23
	Quels mots connais – tu pour parler des desserts?	Leçon 24
	Quels mots que tu connais pour parler de solidarité?	Leçon 25
Vocabulaire	<p>Tu complètes les phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paul est le de Line. - Line est la d'Oscar. <p>Je complète les phrases. Avec les , je peux voir. Avec les , je peux manger. Avec les , je peux entendre.</p> <p>Tu complètes les phrases. Hier, j'ai dîné chez mon ami Oscar. Demain....., je dois me lever tôt.</p> <p>Tu complètes les phrases.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu as deux Et deux....., mais tu as aussi dix et dix.... - Une chaise a aussi quatre..... , mais elle n'a pas de - Ne bois pas trop, tu vas avoir mal au <p>Tu complètes ces deux phrases.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les jours de , les enfants ont de beau ... tout ... 	<p>Leçon 1</p> <p>Leçon 2</p> <p>Leçon 3</p> <p>Leçon 4</p> <p>Leçon 5</p>

	<p>et ils mangent les très bons ... préparés par Tante Fannie.</p> <p>- Aujourd'hui, Céline a huit ans. Elle a invité des amis pour son Ils lui ont offert des</p> <p>Tu complètes les phrases. Dans une ..., il y a 7 jours et dans un, il y a 30 ou 31 jours. Le mois de Est le mois le plus court de l'année. Ce mois n'a que 2 Ou 2 ...jours.</p> <p>Tu complètes les phrases. Les paysans ... leurs champs avant de les..... Ils arrachent les mauvaises herbes, et quand les champs sont propres, ils..... C'est avec De blé qu'on fait du pain. Mais on fait aussi de la farine avec le mil ou le ,, , , Dans les régions où il y a beaucoup d'eau, on récolte du</p> <p>Tu classes ces mots en deux colonnes : ceux qui s'emploient pour les animaux et ceux qui s'emploient pour les hommes. Patte – jambe – gueule – bouche – museau – mâle – homme – femme – femelle.</p> <p>Tu complètes les phrases. Les élèves font beaucoup de dans la classe. Ils poussent des Et parlent très fort. Attention, la porte va....à cause du vent.</p> <p>Tu trouves les contraires. Oscar n'est pas malade, il est en Natacha a très froid, puis, tout à coup, elle a très; elle a une crise de malaria. Jude ne peut pas manger, il a à la gorge.</p> <p>Tu complètes les phrases. Il n'y a qu'un ... recouvert de gravier. Sur la place se dresse un énorme, etc. pour</p> <p>Tu complètes les phrases. C'est d'abord grâce à la ... du corps qu'on peut éviter les maladies. Il faut se Régulièrement et ne pas boire d'eau Les légumes ne sont pas toujours arrosés avec de l'eau</p> <p>Tu complètes les phrases.</p>	<p>Leçon 6</p> <p>Leçon 7</p> <p>Leçon 8</p> <p>Leçon 9</p> <p>Leçon 10</p> <p>Leçon 11</p> <p>Leçon 12</p> <p>Leçon 13</p>
--	---	---

Tous les matins, etc. Ana remplit son Pendant la saison sèche, il n'y a pas beaucoup d'eau dans le ... de la ville.	Leçon 14
Tu complètes les phrases. Marie fait des À l'université de son pays. Elle veut devenir professeur de	Leçon 15
Tu inventes une publicité vantant les mérites de ton pays. Venez visiter le ou la, ses ..., son.....	Leçon 16
Tu expliques les mots nouveaux. Un artisan maladroit, c'est Un tissu original, c'est un tissu avec des dessins nouveaux, etc. Un tissu traditionnel, c'est	Leçon 17
Tu réunis par une flèche les mots des deux colonnes qui vont ensemble. Forgeron. . tissu Bijoutier. . cuir Couturière. . fer Menuisier. . or Cordonnier. . bois	Leçon 18
Tu fais bien attention aux mots qui se ressemblent. Orange : c'est une couleur, mais une orange c'est un Rose : c'est une couleur, mais une rose, c'est une	Leçon 19
Tu donnes les contraires des mots suivants. Une qualité ___ un L'intelligence ___ la L'honnêteté ___ la	Leçon 20
Tu relies les mots qui vont ensemble. Chambre. . se laver Cuisine. . dormir Salle de bains. . préparer le repas Salle à manger. Manger	Leçon 21
Tu emploies le bon mot : aimer – respecter – craindre. Les enfants les gâteaux. Ilsles anciens. Ils les couleuvres.	Leçon 22
Tu classes les mots, en allant de l'objet le plus solide à l'objet le plus fragile : Ficelle – fil – corde – fil de fer.	Leçon 23

	<p>Tu relies par une flèche les mots qui vont ensemble.</p> <p>Les œufs. . rouler</p> <p>Le moule. . cuire</p> <p>La pâte. . casser</p> <p>Le four. . verser</p>	<p>Leçon 24</p> <p>Leçon 25</p>
	Tu trouves des mots de la même famille qu'ami, frère, uni.	
Inférences locales	Où est Ana? Que pense – t- elle?	Leçon 1
	Pourquoi le bébé n'est – il pas mignon?	Leçon 2
	À quoi sert la berceuse?	Leçon 3
	Est – ce Cia veut acheter le bébé? Pourquoi?	Leçon 4
	Pourquoi Ana écrit – elle à Fafi? Pourquoi y a – t- il une fierté?	Leçon 5
	Pourquoi le cheval et la vache acceptent – ils de travailler?	Leçon 6
	Que font les animaux dans le champ? Le canard est – il content?	Leçon 7
	Pourquoi le canard réfléchit – il?	Leçon 8
	Pourquoi le cheval a – t- il peur?	Leçon 9
	Pourquoi la vache a – t- elle peur?	Leçon 10
	Pourquoi Nadine se fait – elle du souci?	Leçon 11
	Le maire est heureux. Pourquoi?	Leçon 12
	Quels conseils donne l'affiche?	Leçon 13
	Est – ce que les habitants de la localité ont bu de l'eau propre? Pourquoi?	Leçon 14
	Pourquoi Sita veut – elle devenir médecin?	Leçon 15
	Comment le père cherche – t- il à faire plaisir à sa fille?	Leçon 16
	Comment le bijoutier devine – t- il pour qui est l'écharpe?	Leçon 17
	Mario pourrait garder un peu d'espoir. Pourquoi?	Leçon 18

	Pourquoi Mano va – t- il voir à nouveau Grann Sonia?	Leçon 19
	Est – ce le collectionneur est content? Pourquoi?	Leçon 20
	En quoi consiste l'hospitalité de la vieille dame?	Leçon 21
	Pourquoi Fafi et Mimose voyagent – elles?	Leçon 22
	Comment réagissent les jeunes filles au défi de la vieille grand – mère?	Leçon 23
	Comment les jeunes filles essaient – elles de résoudre leur problème?	Leçon 24
	Que veut enseigner la vieille dame?	Leçon 25
Résumé	Avec les réponses aux questions précédentes, tu complètes le résumé suivant : Quand les épis sont bien mûrs, etc., et la vache Il doit les	Leçon 10

APPENDICE G : COMPOSANTES ET ACTIVITÉS DU MANUEL LECTURE
FRANÇAISE NIVEAU 3

Composantes	Activités d'apprentissage	Leçons								
Identification des mots	Je complète ce tableau avec des mots du texte et d'autres mots. <table><tr><td>Σ</td><td>et</td><td>ai</td></tr><tr><td></td><td>œillet</td><td>affaire</td></tr></table>	Σ	et	ai		œillet	affaire	Leçon 1		
	Σ	et	ai							
		œillet	affaire							
	Je réformule les mots : (ti) (gym) (que) (nas) (son) (mai) (co) (é) (le) (Lette) (toi)	Leçon 2								
	Je complète avec in, im, ain, aim, ien. L'..... dien Je suis un haït.... Le pharmac J'ai f.....	Leçon 3								
	Dans mon cahier je fais ce tableau et je le remplis avec les mots du texte. <table><tr><td>On</td><td>oi</td><td>oin</td><td>ion</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	On	oi	oin	ion					Leçon 4
	On	oi	oin	ion						
	Je lis ces mots et selon leur son je les place dans la bonne colonne. Ville – fille – coquille – village – île – gentille <table><tr><td>Ville</td><td>fille</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	Ville	fille			Leçon 5				
	Ville	fille								
Je complète avec ph, ch, sp, f. . anal - ..are - ..ectacle - ..orale - ar. .ives.	Leçon 6									
Je complète avec des mots du texte. J'entends (z) <table><tr><td>Je vois s</td><td>Je vois z</td></tr><tr><td>rose</td><td>Gaz</td></tr></table>	Je vois s	Je vois z	rose	Gaz	Leçon 8					
Je vois s	Je vois z									
rose	Gaz									
Je classe ces mots selon le son. La reine, le bouquet, le rocher, le fer, le père, le clocher, la tête, l'étoile, le coffret. <table><tr><td>E</td><td>É</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	E	É			Leçon 9					
E	É									

rocher	reine
--------	-------

Leçon 10

Je complète ce tableau avec des mots du texte.

Gu	c	gn
Gustave	Cassave	Pagne

Leçon 11

Je relève deux mots du texte qui ont le son [ɛ] et je trouve cinq mots ayant le même son.

ɛ	
Robinet disait	

Leçon 12

Relever 4 mots du texte où le son (t) ne se prononce pas.
Exemple : chat

Leçon 13

Je cherche dans le texte des mots ayant le son [ɲ] comme peigne et je complète avec d'autres mots ayant le même son.

Leçon 14

Compléter ce tableau avec des mots du texte et chercher d'autres mots ayant le son [ã].

Ent	an	ant	And
vent	maman	venant	Marchand

Leçon 15

Je complète avec ei, ai, ait, et.

Un bouqu.....; les les;

la pl ...ne; le bér..

le robin..... ; la r ...ne

Leçon 16

Remplir ce tableau avec des mots du texte et d'autres mots.

Ui	iè	ié	Ien

Leçon 17

Je trouve combien de fois les mots ami (s) et cerf – volant sont employés dans le texte.

Leçon 18

Je trouve 3 mots dans le texte pour chaque son et je les écris dans le tableau.

Â	é	ɛ
blanc	moulin	Tête

Leçon 19

Voici une liste de mots. Les recopier dans le tableau suivant et compléter avec d'autres mots.

Une auberge, Gérard, la plage, gobelet, une figure, un gilet, un pigeon, vague, une guitare.

On entend le son (g)	On n'entend pas le son (g)
gant	Gifle

Je trouve les mots qui contiennent le groupe de lettres indiqué.
Tr : priant – trouve – tare – tri – truelle
Cr : cire – crier – croix – corde – écraser
Pr : emprunteuse – porc – principal – déplaie – prendre.

Trouver des mots ayant le son (k) et les classer dans ce tableau.

Qu	c	K
Querelle	cacao	Kaki

Je remplace les points par am, an, om, on, im, in.
Le ch....p; les h.....mes; possible; huma....; le ch ...t;
l'.... blic; l'...née.

Je complète ces mots par an – en – em – on – ain
Je regarde dans le texte
t....ps; mtenant; mom....t
lendem.....; cri....t; pantal.....; l....g; d....telle; dem....de.

Retrouver dans le texte des mots ayant le son (E) s'écrivant ê et compléter avec d'autres mots. Exemple : gêne

Je retrouve 5 mots du texte ayant le son (a) comme tante, tente.

An	En
Tante	Tente

Compléter ce tableau avec des mots du texte.

Œu	ant	Ain
bœufs	devant	Vain

Je complète ce tableau avec les mots du texte et d'autres mots.

Un	ai	Im

Leçon 20

Leçon 21

Leçon 22

Leçon 23

Leçon 24

Leçon 25

Leçon 26

Leçon 27

	<table><tr><td>chacun</td><td>serai</td><td>important</td></tr></table> <p>Je trouve dans le texte des mots ayant le son (o) et je les classe dans ce tableau.</p> <table><tr><td>O</td><td>au</td><td>Eau</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table> <p>Trouver les mots du texte qui ont le son (u). Exemple : doute.</p> <p>Chercher 10 mots du texte à double consonne. Exemple : gouttes, essayer.</p> <p>Je remplis ce tableau avec des mots du texte et d'autres mots. J'entends (s)</p> <table><tr><td>Je vois ç</td><td>Je vois c</td></tr><tr><td>avançait</td><td>Ce</td></tr></table>	chacun	serai	important	O	au	Eau				Je vois ç	Je vois c	avançait	Ce	<p>Leçon 28</p> <p>Leçon 29</p> <p>Leçon 30</p> <p>Leçon 31</p>
chacun	serai	important													
O	au	Eau													
Je vois ç	Je vois c														
avançait	Ce														
Vocabulaire	<p>Je barre les mots qui ne veulent rien dire : Quai – ands – cendre – viande – bgf – souris – rgan – sous.</p> <p>Je lis les phrases suivantes en remplaçant les dessins par les mots qui conviennent. À je suis à l'école À trois heures c'est la leçon de À minuit je À je mange.</p> <p>Je complète avec les mots de la lecture. Les soignent les malades et les blessés. Les Protègent la population des incendies. Un Peut-être une construction (maison) ou bateau.</p> <p>Je complète chaque phrase avec le mot qui convient. Marion écrit avec beaucoup de : coin – soin – moins</p> <p>Je fais ces mots croisés</p> <p>1- Il sonne le matin. 2- Les garçons aiment jouer aux... 3- Le train roule sur les</p> <p>Je mets les mots dans l'ordre pour former deux phrases. La – veux – je – voir – grande – mer. Les – veux – Je – sur – vagues. – danser – grandes</p>	<p>Leçon 1</p> <p>Leçon 2</p> <p>Leçon 3</p> <p>Leçon 4</p> <p>Leçon 5</p> <p>Leçon 6</p>													

	<p>Je termine ces mots</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Personne qui danse 2- Personne qui joue de la musique 3- Personne qui chante 4- Personne qui joue dans un film. <p>Je complète.</p> <p>Cette chemise est à moi. C'estchemise.</p> <p>Ces livres sont à eux. Ce sontlivres.</p> <p>Cette cassette est à lui. C'est ...cassette.</p> <p>Je place des mots au bon endroit.</p> <p>Réveil – clé – l'école – récréation – peine – maison</p> <p>Le a sonné et je suis parti pour</p> <p>J'ai fermé la porte de la avec la</p> <p>Pendant la Un enfant, etc. nous avons eu de la</p> <p>Je trouve des mots de la même famille que :</p> <p>Guidon :.....</p> <p>Jeune;.....</p> <p>Tournant;.....</p> <p>Je cherche l'intrus.</p> <ol style="list-style-type: none"> a- Valérie – Nicolas – j'aime – Pierre b- Aboyer – coasser – crier – penser <p>Chien – chat – île – cochon.</p> <p>Je complète avec un mot de la lecture.</p> <p>La souris trotta jusqu'au ...</p> <p>Le chat qui se léchait au ... arriva.</p> <p>Je trouve les mots de sens contraire.</p> <p>Vieille – satisfait – content – utile – chaud – mauvais.</p> <p>Je trouve des mots de la même famille que :</p> <p>Dent :.....</p> <p>Matin :.....</p> <p>Jour :.....</p> <p>Je complète avec les mots du texte.</p> <p>No 2 de la lecture 3^e phrase : comme elle aurait..... retourner au port.</p> <p>No 2 de la lecture dernière phrase : elle devenait lourde.</p> <p>No 3 de la lecture dernière phrase : il déposa sur le sable.</p> <p>Je choisis bien.</p>	<p>Leçon 7</p> <p>Leçon 8</p> <p>Leçon 9</p> <p>Leçon 10</p> <p>Leçon 11</p> <p>Leçon 12</p> <p>Leçon 13</p> <p>Leçon 14</p> <p>Leçon 15</p>
--	---	--

	<p>Pur – pru – vre – ver – rpo – rop – œu – oue. ne;re; si.....; c.....r</p>	Leçon 16
	<p>Je complète les mots donnés en regardant dans le texte. S'inta.... er – l'adr...e – dehor .. Do.....age – expli...e – ils a ..èrent Les garçons a ...endirent – Pie...e</p>	Leçon 17
	<p>Je trouve des mots de même famille. Fort : Nourrir : Patient :</p>	Leçon 18
	<p>Je place ces mots dans la bonne phrase. Forêt – caverne – rugissant – chacal – puits – en rage - Dans certaines maisons, on puise l'eau dans un.... - Un grand trou dans le rocher est une - Beaucoup d'arbres forment une - Être en colère c'est être....</p>	Leçon 19
	<p>Je trouve les mots de la même famille. Téter : téton - - Porc : - - Allaiter : - -</p>	Leçon 21
	<p>Je complète en ajoutant une suite logique. Autrefois, la vie était moins chère. Autrefois, Autrefois, Maintenant, je suis en classe de 3^e année. Maintenant, Maintenant,</p>	Leçon 22
	<p>Je complète avec les mots suivant : cuisine – sport – broderie – lessive – couture Je lave, je fais la Je brode, je fais de la ... Je cuis un repas, je fais la..... Je saute, je cours, je fais du</p>	Leçon 23
	<p>Je biffe l'intrus. a- Montagne – plaine – plateau – campagnard b- Matin – jeudi – midi – soir c- Âne – cheval – hareng – mule.</p>	Leçon 24

	<p>e complète avec ces mots : tentation, était, d'autant plus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sa peine était Grande qu'il n'avait personne pour la partager. - La de Macaque, etc. - Sa peur....d'autant plus grande qu'il sentait approcher la danger. 	Leçon 25
	<p>Je cherche dans le texte et je complète. Il prit une De pistaches La dame s'aperçut que Mangeait Elle prit une longue L'intelligence est une</p>	Leçon 26
	<p>Je complète les phrases avec : tante ou tente; cours ou cour; panse ou pense; taire ou terre. Ma m'a donné un livre, etc. Je Plus vite que toi. Il son cheval qui est blessé Dois-je me ou parler?</p>	Leçon 27
	<p>Je biffe l'intrus. a- Chaudière, fourchette, couteau, cuillère. b- Marcher, courir, parler, sauter. c- Robe, fromage, manteau, chemise.</p>	Leçon 28
	<p>Je remplace les points par des noms de personnes. À cette fête il y avait beaucoup de n'est venu voir mon frère. Les étaient mécontents. Les... travaillent aux champs et les ... font la cuisine, etc.</p>	Leçon 29
	<p>Je trouve des mots de la même famille. Froid..... Main..... Chaud.....</p>	Leçon 30
	<p>Je biffe l'intrus a- Truelle, pelle, sable, fleur, ciment, brouette. b- Pâle, froid, raide, gai, souffrant. c- Triomphe, succès, gloire, échec.</p>	Leçon 31
Fluidité	<p>Je lis cette comptine sans hésitation. En revenant de la noce Du cousin Bobosse, etc.</p>	Leçon 1
	<p>Je lis cette poésie sans hésitation et avec le ton qui convient. Un petit garçon</p>	Leçon 2

	<p>Je connais un petit garçon Qui ne va jamais à l'école, etc.</p>	
	<p>Je lis vite. Le frein – du chagrin – le lendemain – impossible – un indien – immortel – inégal indiscipliné.</p>	Leçon 3
	<p>Je lis avec attention. Des provisions, loin, attention! L'oie, moins, droit, un violon, un champion.</p>	Leçon 4
	<p>Je lis plusieurs fois en prononçant bien. L'aile de l'oiseau. L'aile est une épice. La fille du gardien, etc.</p>	Leçon 5
	<p>Je prononce bien. Un petit voilier se promenait. Son mât était une branchette, ect.</p>	Leçon 6
	<p>Je lis vite. Le cirque, le clown, le crayon. Le spectacle, la spatule, l'escalier, le calendrier, la télévision.</p>	Leçon 7
	<p>Je prononce bien. L'abeille fait : bz, bz, bz. La sci fait : z, z, z. Un zigzag, le zinc, la menuiserie, il se repose, la science, le score.</p>	Leçon 8
	<p>Je prononce bien : La mer, le rocher, lâcher, trouver, la prière.</p>	Leçon 9
	<p>Je lis vite. La girafe – la grenouille – le garage – le ciment – le peigne – une aiguille.</p>	Leçon 10
	<p>Je lis vite : Un navet bien frais, un vieux tout grincheux, une fillette replète, un chien très malin.</p>	Leçon 11
	<p>Je respecte les groupes de souffle. Et la souris, à qui pareille chance</p>	Leçon 12
	<p>Je respecte les groupes de souffle. Ayant rempli d'eau la marmite/il la déposa sur le brasier/l'éventa avec son chapeau/après avoir longtemps</p>	Leçon 13

	soufflé dessus.	
	Je relis les phrases suivantes en faisant bien les liaisons. Quand elle sera tombée. Sous une tasse. C'est une dent de lait. Elle était peut-être trop gâtée.	Leçon 14
	Je prononce bien. Le maître, naïtre, un balai, une paire, je chantais, je chantai, ils dansaient, ils lançaient.	Leçon 15
	Je lis avec le bon ton. - Bois ça, mon petit René, ça te fera du bien! - Ouch! C'est dégoûtant! - Maman, j'ai envie de vomir!	Leçon 16
	Je lis en respectant les groupes de souffle. Tom était triste : /ses parents/venaient de s'installer/dans une nouvelle ville/et/il n'avait pas d'ami.	Leçon 17
	Je lis vite. Un auxiliaire, un examen, exempt, exister, un exemplaire, un texte, l'intelligence.	Leçon 18
	Je relis en faisant les liaisons. Dans une forêt vivait un gros tigre. Quand il voulait manger. Quand il avait rugi.	Leçon 19
	Je fais la liaison en lisant ces mots. La cigale ayant chanté De mouche ou de vermisseau Nuit et jour à tout venant.	Leçon 20
	Je lis en respectant les groupes de souffle. L'œil malin/la queue en tire – bouchon/il se met à explorer le corps imposant de sa mère/et choisit parmi les 12 tétines	Leçon 21
	Je lis la 5 ^e phrase du texte avec un ton expressif.	Leçon 22
	Je lis vite. Un pantalon trop long, une culotte très courte. Une lessive vite faite. Etc.	Leçon 23
	Je prononce bien. Elles descendent, elles s'installent, elles préparent, elles	Leçon 24

	<p>discutent, mais doucement sûrement.</p> <p>Je relis la 2^e phrase du texte sans hésitation et je l'explique à la classe. Macaque a la réputation ...</p> <p>Je lis en respectant les groupes de souffle. L'ouverture percée dans la partie supérieure/pouvait permettre/à la main de macaque/d'entrer ouverte, etc.</p> <p>Je lis la 3^e phrase sans hésitation.</p> <p>Je prononce bien. La digue, le prodige, prodigieux, il est fatigué, un dirigeable, bourgeonner, le chirurgien.</p> <p>Je lis vite : À droite et à gauche, devant, derrière à tort et à travers, en avant, etc.</p> <p>Je prononce bien. De temps en temps, elles aspergeaient, la fatigue, rougeoyer, rouge – gorge, rougeâtre, allonger.</p> <p>Je lis vite. Un appel, des appels, je rappelle, un nuage de poussière, on apercevait, un aperçu, un vrai héros</p>	<p>Leçon 25</p> <p>Leçon 26</p> <p>Leçon 27</p> <p>Leçon 28</p> <p>Leçon 29</p> <p>Leçon 30</p> <p>Leçon 31</p>
Compréhension littérale	<p>Je trouve la bonne réponse Samedi, Souricette doit manger : du riz – du maïs – du petit – mil.</p> <p>Je dis ce que fait Robert à deux heures, cinq heures, sept heures, dix heures.</p> <p>Avec quoi peut – on éteindre le feu? Quel moyen utilise – t – on dans la zone?</p> <p>Je complète</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oh! Petit bout de voilier, où vas – tu te promener? Dit... - Je veux voir la grande mer. Dit <p>Je trouve la ou les bonnes réponses.</p> <ul style="list-style-type: none"> a- La menuiserie appartient : à Séide – à L'oncle de Séide – à Jessie – au père de Séide. b- Dans la menuiserie, on utilise : un séchoir – une 	<p>Leçon 1</p> <p>Leçon 2</p> <p>Leçon 3</p> <p>Leçon 6</p> <p>Leçon 8</p>

	truelle – un rabot – une scie – un burin – une houe.	
	Je complète. Lundi dit Mardi dit Dimanche dit	Leçon 9
	Je réponds par vrai ou faux. - Les jeunes de savanette ont organisé la course. - Guy et Gérald prennent le meilleur départ. - Les spectateurs encouragent ceux qui sont en retard.	Leçon 10
	Je dis combien de personnages il y a dans cette partie de l'histoire et je les cite.	Leçon 11
	Je réponds par vrai ou faux. - Le chat a eu l'idée d'appeler la souris - Le chat a tiré la souris - La souris a arraché le navet.	Leçon 12
	Je réponds par vrai ou faux. La vieille n'a plus de force Malice est content de ce qu'a fait Bouki. Bouki a préparé un bain tiède.	Leçon 13
	Je choisis la bonne réponse. a- Le pain était : frais – sec – moisi b- Une dent de lait c'est : une dent qui est en lait – une dent blanche - une dent qui tombe pendant l'enfance c- Paul va mettre sa dent : sous un bol – sous une tasse renversée – sous la nappe.	Leçon 14
	Je réponds par vrai ou faux. - La mer était calme. - Le petit bateau était à l'aise dans l'eau. - Sa coque était pleine d'eau. - Un requin l'a déposé sur la plage.	Leçon 15
	Je choisis la bonne réponse. a- René n'était pas très bien : Il avait mal aux pieds – il avait mal au dos – il avait mal à l'estomac b- René a reçu : un lavement – une piqûre – un purgatif	Leçon 16
	Je choisis la bonne réponse.	

	<p>Qu'est-ce que la mère de Tom a attaché au cerf – volant? (no 1 de la lecture)</p>	Leçon 17
	<p>Je dis ou j'écris les services que l'âne rend l'homme.</p>	Leçon 18
	<p>Je choisis la bonne réponse.</p> <p>a- Quand le tigre voulait manger : il chantait – il rugissait</p> <p>b- Dans la forêt, il ne restait : aucun animal – deux animaux – trois animaux</p> <p>c- Dans la forêt, il y avait : deux tigres – un tigre</p>	Leçon 19
	<p>Qui parle?</p> <p>Je fais une flèche ou je dis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je regrette, mais je ne peux pas vous aider. - Prêtez- moi quelques grains. - Que faisiez – vous quand tout le monde travaillait? 	Leçon 20
	<p>Je choisis la bonne réponse.</p> <p>a- La mère porte les petits dans son ventre : environ 4 mois – 3 mois – 2 mois</p> <p>b- L'allaitement dure : 2 mois – 3 mois – 1 mois</p> <p>c- Dans une porcherie le cochonnet mange : des escargots – des vers – du son de blé.</p>	Leçon 21
	<p>Je choisis la bonne réponse.</p> <p>a- Autrefois, les hommes labouraient avec quoi? Un tracteur – une houe – une charrue</p> <p>b- On se retrouve dans le combite pour quelle raison? Travailler ensemble – discuter ensemble – manger ensemble.</p>	Leçon 22
	<p>Je choisis la bonne réponse.</p> <p>a- L'homme est allé se coucher de bonne heure : parce qu'il a sommeil – parce qu'il est fatigué d'être allé au marché – parce qu'il est fâché</p> <p>b- Un fichu de dentelle c'est : un chapeau – une casquette – une mantille.</p>	Leçon 23
	<p>Je choisis la bonne réponse.</p> <p>a- Le soir, les paysannes remontent : deux par deux – l'une derrière l'autre – trois par trois</p> <p>b- Les acheteuses regardent les œufs pour voir : s'ils sont cassés – s'ils sont durs – s'ils sont frais</p> <p>Je réponds par vrai ou faux</p>	Leçon 24

	<p>Macaque ne connaît pas les règles de la morale. Macaque est gourmand. Macaque a un caractère faible. La dame grillait du café.</p>	Leçon 25
	<p>Je réponds par vrai ou faux. Macaque a succombé à la tentation. La main de Macaque resta prise. Macaque est un peu sot.</p>	Leçon 26
	<p>Je choisis la bonne réponse. On joue à chercher des bêtes. Qui va gagner? - Celui qui aura trouvé le plus de bêtes. - Celui qui aura trouvé les plus grosses bêtes. - Celui qui aura trouvé les plus belles bêtes.</p>	Leçon 27
	<p>Je choisis la bonne réponse. a- L'histoire se passe : en Angleterre – en Haïti – en Hollande b- Qui est – ce qui doit surveiller la digue? les adultes – les enfants – tout le monde</p>	Leçon 28
	<p>Je choisis la bonne réponse. a- L'enfant a bouché le trou avec : du mortier – son index – son mouchoir b- Les hommes ne peuvent pas venir tout de suite parce qu' : ils sont en train de se reposer- ils sont à la pêche – ils cultivent leur jardin.</p>	Leçon 29
	<p>Je réponds par vrai ou faux. - Hans était seul. - La route était pleine de gens. - Hans avait peur. - Hans avait du courage</p>	Leçon 30
	<p>Je choisis la bonne réponse. a- Que veut dire la masse noire? La route – de la fumée noire – les habitants de la ville b- Haarlem est une ville d'un pays d'Europe. Quel pays? La Suisse – la France – la Hollande c- Les hommes acclament Hans en poussant un cri. Lequel?</p>	Leçon 31
Inférences locales	Souricette est prévoyante. Pourquoi?	Leçon 1
	Ce moyen est – il efficace?	Leçon 3

Quel travail Séide compte – t – il faire avec le bois? Pourquoi ne peut – il pas le faire tout seul?	Leçon 8
J'explique cette phrase : « Le travail chasse la misère ».	Leçon 9
Si on parle du navet, j'entoure ou je dis. Si on parle du vieux bonhomme, j'entoure ou je dis. Il devint énorme. Il s'en alla dans le jardin. Il se mit à pousser.	Leçon 11
La souris est- elle contente d'aider? Pourquoi?	Leçon 12
Je choisis la bonne réponse. Le vieillard. . n'a pas encore des dents définitives L'enfant. . a toutes ses dents Le nouveau – né. . n'a pas encore de dents L'adulte. . a perdu toutes ses dents	Leçon 14
Était – ce une bonne aventure pour Barquinette? Si non, pourquoi?	Leçon 15
Pierre dit que le chercheur d'amis a marché. Es – tu d'accord? Si oui, pourquoi?	Leçon 17
Je trouve et je note la ou les phrases du texte qui correspondent à chacune des phrases proposées. - L'âne sert à de nombreuses personnes. - L'âne ne boit pas beaucoup. - C'est un animal robuste.	Leçon 18
Je relie à la partie qui correspond. a- La cigale était fort dépourvue. Elle était malade. – Elle n'avait rien à manger. – Elle était seule. b- Elle alla crier famine. c- Elle alla se plaindre d'avoir faim. – Elle alla chanter d- Elle était injurier.	Leçon 20
Je trouve la bonne fin en cherchant dans le texte. Trotter dans l'herbe Respirer Porter dans..... Être emprisonné dans..... Tuer.....	Leçon 21

	Je relève dans mon cahier les mots du texte qui expriment le temps. Autrefois,.....	Leçon 22
	Je retrouve la phrase du texte qui correspond à chacune de ces phrases. - Une fois le lessive finie, la femme raccourcit le pantalon de son mari. - Raccourcis mon pantalon, il est trop long!	Leçon 23
	Les paysans sont très importants dans notre société. Pourquoi?	Leçon 24
	Je trouve la bonne fin de chaque phrase. Il prit une poignée de pistaches – dans l'ouverture Macaque introduisit sa main – en tenant en main une corde. La dame entra – et sortit précipitamment.	Leçon 26
	Je remplace les mots soulignés par un de ces mots. Une minute plus tard – aussitôt que – un jeu – approuvent – dans quelques minutes. <u>Dès que</u> vous voyez un, appelez – moi..... Je vous propose <u>un concours</u> Etc.	Leçon 27
	Si on parle du trou, j'entoure ou je dis. Si on parle du petit frère de Hans, j'entoure ou je dis. Il apparait dans le mur Il se mit à courir Il laisse passer des gouttes d'eau, etc.	Leçon 29
	Je dis ce que chaque phrase exprime (découragement ou courage). Hans eut envie de retirer son doigt. Il sera les dents et renforça son doigt. Il lui semblait qu'il y avait des heures que son frère était parti, etc.	Leçon 30
	Hans a été acclamé comme un héros. Pourquoi?	Leçon 31
Inférences lexicales	Souricette dit : « Vendredi, je ferai maigre ». « Samedi, j'ai un grain de maïs en réserve » J'explique les mots en gras.	Leçon 1
	Je trouve dans le texte un mot synonyme d'incendie.	Leçon 3

	<p>Je fais correspondre le dessin au bon mot. Le sommeil – le soleil – les filles – un réveil – l’abeille – le papillon – l’ail.</p>	Leçon 5
	<p>Je choisis la bonne explication.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avoir des pattes de velours, ce sont des pattes : très lourdes – très douces qui ne font pas de bruit – en toile. - La souris trotina signifie : marcher vite à petit pas – courir avec bruit – se déplacer sans bruit. 	Leçon 12
	<p>Je remplace les mots soulignés par un de ces mots tirés du texte.</p> <p>Brasier, évente, baignoire, tas, chapeau.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le <u>feu</u> A atteint les maisons. - Le camion a versé un <u>lot</u> ... de roches. - La maman <u>remue l’air</u> ... avec un morceau de carton. <p>Etc.</p>	Leçon 13
	<p>Je désigne chacune de ces dents en suivant les informations données.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les canines sont des dents pointues qui se trouvent entre les incisives et les molaires. - Les molaires sont de grosses dents du fond de la bouche. - Les incisives sont des dents coupantes sur le devant. <p>L’homme en possède huit (image des dents à l’appui).</p>	Leçon 14
	<p>Je fais correspondre le dessin au bon mot en lisant les définitions données.</p> <p>Navire : bâtiment destiné à la navigation en haute mer. Gondole : embarcation longue. Voilier : bâtiment qui marche avec une voile. Radeau : pièces de bois liées ensemble formant une sorte de planche sur l’eau. Kayak : canot d’une place utilisé pour le sport sur la rivière. (image) : navire – voilier – radeau – gondo – kayak.</p>	Leçon 15
	<p>Je complète en cherchant dans le texte.</p> <p>Exemple : secouer la têtedes dents En rageles sourcils</p>	Leçon 19
	<p>Je relie la phrase à ce qu’elle signifie. 1</p>	Leçon 20

	<p>Les fautes fourmillent dans ce devoir. 2 Il fait un temps de chien. Il s'est jeté dans la gueule du loup. 3 J'ai des fourmis dans les jambes.4</p> <p>Je complète cette fiche en cherchant dans le texte. Nom de la famille de cochon..... Nombre de télines chez la femelle : Nom du mâle : Nom des petits : Nourriture :</p> <p>Les hommes aiment le <u>progrès</u>. J'explique le mot souligné en donnant un exemple.</p> <p>Je relie les groupes qui vont ensemble. Le bétail c'est - un groupe de petits enfants La volaille c'est - l'ensemble des bêtes de la ferme La marmaille c'est - l'ensemble des poules, canards dindes.</p> <p>Je remplace le mot souligné par un de ces mots ou groupes de mots. En prison – glouton – par déveine – le bien de l'autre – cède à la tentation – lutter contre les tentations. Macaque a la réputation d'être gourmand. La propriété d'autrui doit être respectée. On peut se retrouver derrière les barreaux d'une cage. ... Il a beau répéter les leçons de morale, il succombe.</p> <p>Je relie les deux expressions semblables. Une belle contrée - la rivière submerge la région. Faire des ravages - une région splendide, etc.</p> <p>Je trouve tous les mots du texte qui donnent une idée de position. Exemple : à droite,</p> <p>Je complète avec les mots du texte : 1^e phrase : Quelques gouttes d'eau ... les cheveux du petit. 2^e phrase : il essaya de ... frotter avec l'autre main. Dernière phrase : vous ne passerez pas, ... et je ne me sauverais pas.</p> <p>Je remplace les mots soulignés par un de ces mots. Un vainqueur – une foule – une acclamation. Une masse noire s'avancait=</p>	<p>Leçon 21</p> <p>Leçon 22</p> <p>Leçon 23</p> <p>Leçon 25</p> <p>Leçon 28</p> <p>Leçon 29</p> <p>Leçon 30</p> <p>Leçon 31</p>
--	---	---

	<p>Ils poussèrent un grand hurra =</p> <p>Il était un vrai héros =</p>	
Inférences logiques	<p>Je mets ces phrases dans le bon ordre.</p> <p>Je verse l'eau dans la baignoire</p> <p>Je vais chercher de l'eau.</p> <p>Je fais chauffer l'eau</p> <p>1. Je vais chercher du bois</p> <p>Je baigne la malade</p> <p>Je vide l'eau dans la marmite</p> <p>Je contrôle si l'eau est tiède.</p>	Leçon 13
	<p>Je trouve la phrase du texte qui correspond à chacune des phrases proposées.</p> <p>Le vent dit au petit bateau de le laisser passer.</p> <p>C'était difficile pour lui de se remettre sur sa quille.</p> <p>Barknette ne connaissait plus le Nord et le Sud.</p> <p>L'oiseau a emmené Barknette sur la plage.</p>	Leçon 15
	<p>Je mets le dialogue en ordre.</p> <p>C'est toi qui l'as construit?</p> <p>Laisse- moi essayer de le faire monter. Il est vraiment beau.</p> <p>Etc.</p>	Leçon 17
	<p>Je relie les 2 morceaux de phrase de façon à obtenir une phrase qui a un sens.</p> <p>La tête de Marie - est sur la table.</p> <p>Avec les oiseaux - est recouverte de rouleaux.</p> <p>Le peigne et la brosse - servent à se coiffer. Etc.</p>	Leçon 23
	<p>Je mets ces phrases dans un ordre logique.</p> <p>J'achète un poulet. - Je le fais cuire.</p> <p>Je vais au marché. - Je nettoie le poulet. - Je dessers la table.</p> <p>- Je mets la table. - Je dresse le couvert.</p>	Leçon 24
	<p>La punition qu'elle a donnée correspond - t- elle à la faute commise par Macaque?</p>	Leçon 26
	<p>Je lis ces phrases, je mets ce dialogue dans un ordre logique.</p> <p>Maîtresse, ma chatte a fait trois petits cette nuit.</p> <p>Non, je dormais.</p> <p>Ils sont tous noirs.</p> <p>Tu les a vus naître? Etc.</p>	Leçon 27
	<p>Je retrouve la phrase du texte qui correspond à chacune des phrases proposées.</p>	Leçon 28

	<p>Les digues contiennent la mer. Le niveau de la mer est plus élevé, etc. Des travailleurs en Hollande ont construit des murs.</p> <p>Je trouve la phrase du texte qui correspond à chacune des phrases proposées. Le froid atteignit l'épaule. Il entend la mer lui parler. Il n'y avait personne sur la route. Le cœur de Hans battait dans sa poitrine.</p>	Leçon 30
Inférences Globales	Quelle est la leçon de l'histoire?	Leçon 12
	<p>Je reconstitue l'histoire. Un bel oiseau a déposé Barkinette. Barkinette a mal à la tête. Les vagues deviennent très hautes. Le vent souffle.</p>	Leçon 15
	Ce texte est une fable. Dans une fable, l'auteur utilise les animaux pour instruire les hommes. Quelle leçon as-tu tirée de cette histoire?	Leçon 20
Inférences pragmatiques	Si tu étais un clown, quel spectacle ferais-tu pour amuser les camarades?	Leçon 7
	Le texte montre que Séide est travailleur et toi, l'es-tu aussi?	Leçon 8
	Es-tu toujours gentil avec tes frères et sœurs?	Leçon 9
	Le vieux bonhomme a un jardin. Et toi, en as-tu un chez toi? Quel type de jardin?	Leçon 11
	Si c'est un jardin potager, quels légumes y cultive-t-on?	
	<p>Je complète suivant le modèle. Je fais du sport afin que je puisse fortifier mes muscles..... J'étudie afin que..... Je mange afin que..... Elle attache Macaque à un arbre afin que....</p>	Leçon 26
Inférences d'élaboration	Est-ce que le chat aurait pu l'appeler? Explique ta réponse.	Leçon 12
	Qu'est-ce qui t'amuse dans cette histoire?	Leçon 14
	Je cite quelques plantes médicinales qui existent dans le pays avec leurs indications	Leçon 16

	<ul style="list-style-type: none"> - La feuille de derrière – dos pour la fièvre.... - - <p>Dans l'histoire, Tom est triste, etc. Raconte à la classe pourquoi toi, une fois tu étais triste. Pourquoi tes amis sont importants?</p> <p>Qu'est – ce qui t'amuse dans cette histoire?</p> <p>Peux- tu montrer que cette dame était intelligente? Quel moyen a –t- elle utilisé? Si tu étais à sa place, qu'aurais – tu fait?</p>	<p>Leçon 17</p> <p>Leçon 23</p> <p>Leçon 26</p>
Connaissances antérieures	<p>Je dis ce que je fais à chaque heure et ce que j'aime le plus faire.</p> <p>Oserais – tu partir à l'aventure comme Barquinette? Dis pourquoi?</p> <p>Je cite les personnages qu'on peut rencontrer dans cirque</p> <p>Quels outils sais – tu utiliser à la maison? Pour quoi faire?</p> <p>On dit qu'ils ont de bon caractère. Es – tu d'accord? Pourquoi?</p> <p>Pour préparer les repas, on peut utiliser divers types de combustible : Lequel utilise – t- on chez toi et pourquoi?</p> <p>Quand tu es malade, qu'est – ce que maman te donne comme médicament? Est- ce agréable?</p> <p>As – tu des amis? Est – ce important pour toi?</p> <p>Que penses du tigre? Que penses – tu chacal? Trouve avec ton maître d'autres titres de fables du même auteur.</p> <p>On dit souvent du cochon qu'il est la banque du paysan. Qu'est – cela signifie? Qu'en penses- tu?</p> <p>Dans ta région, à l'aide de quoi laboure – t- on la terre? Informe – toi</p>	<p>Leçon 2</p> <p>Leçon 6</p> <p>Leçon 7</p> <p>Leçon 8</p> <p>Leçon 9</p> <p>Leçon 13</p> <p>Leçon 16</p> <p>Leçon 17</p> <p>Leçon 19 Leçon 20</p> <p>Leçon 21</p> <p>Leçon 22</p>

	<p>Aimes – tu les bêtes? Lesquelles? Sais – tu jouer avec elles? À quel jeu?</p> <p>Le pays des hollandais : la Hollande s'appelle aussi les pays – bas. À ton avis, pourquoi? Lis bien le texte et tu trouveras la réponse.</p> <p>Si tu étais à la place de Hans, qu'aurais – tu fait en voyant le trou dans le mur?</p> <p>Hans a peur. Il est fatigué. Mais il tient bon : il renforce son doigt dans le trou. Et toi, qu'aurais – tu fait si tu étais à sa place?</p> <p>Connais – tu des noms héros?</p>	<p>Leçon 27</p> <p>Leçon 28</p> <p>Leçon 29</p> <p>Leçon 30</p> <p>Leçon 31</p>
Structure du texte	<p>Je mets le texte suivant l'ordre de l'histoire. Un voilier se promène sur la mer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mer est grande, tu te perdras. - Petit bout de voilier, où vas – tu te promener ainsi? - Il rencontre un petit poisson. <p>Je raconte l'histoire du début à la fin.</p>	<p>Leçon 6</p> <p>Leçon 12</p>
Réagir au texte	<p>L'es – tu toi – même? Explique.</p> <p>Je fais le clown pour mes camarades.</p> <p>Je raconte ce que je fais de bien chaque jour pour aider à la maison, ou pour aider quelqu'un.</p> <p>J'invente une histoire en la commençant ainsi : il y avait une fois....</p> <p>Je joue l'histoire avec mes camarades.</p> <p>Je raconte l'histoire puis je la joue avec mes camarades.</p> <p>Je raconte quelques autres croyances qui existent dans ma zone.</p> <p>J'invente quelques paroles qu'aurait pu prononcer le petit bateau. Exemple : Je suis tout trempé!</p>	<p>Leçon 1</p> <p>Leçon 7</p> <p>Leçon 9</p> <p>Leçon 11</p> <p>Leçon 12</p> <p>Leçon 13</p> <p>Leçon 14</p> <p>Leçon 15</p> <p>Leçon 16</p>

	<p>Tu es malade. Tu vas voir le médecin ou tu vas à un dispensaire avec un parent. Imagine la conversation avec le docteur ou l'infirmière.</p>	Leçon 17
	<p>J'imagine les problèmes de ces enfants.</p>	Leçon 18
	<p>Je fais une phrase pour donner une information sur chacun de ces animaux L'âne – le cheval – le cabri – le porc – le bœuf – le mouton.</p>	Leçon 19
	<p>Je fais une phrase pour donner des informations sur chacun de ces animaux. L'éléphant – la girafe – l'hippopotame – le kangourou.</p>	Leçon 20
	<p>Je raconte l'histoire avec mes propres mots en créole ou français et j'invente un dialogue de 5 ou 6 répliques entre la cigale et la fourmi.</p>	Leçon 21
	<p>Il était une fois un cochon qui ne voulait pas sortir de la boue. Je continue l'histoire.</p>	Leçon 24
	<p>Pour rendre hommage aux paysans et paysannes qui travaillent dur pour nous faire trouver à manger, je compose une petite poésie.</p>	Leçon 27
	<p>Essaie de trouver des petites bêtes, apporte – les en classe dans un bocal dont tu auras percé le couvercle.</p>	Leçon 31
	<p>Je raconte l'histoire au complet et je la représente en dessin.</p>	

APPENDICE H : PRÉSENTATION DU MANUEL POUR LIRE AVEC PLAISIR

Leçon	Contenu	Composante	Activités d'apprentissage
1- Chonchon	Construisons	Vocabulaire	Je remplace le mot en gras par d'autres mots : Ex : Chonchon n'est pas beau .
		Fluidité	Je lis trois fois la phrase en changeant à chaque fois le mot en gras. Ex : la tendresse de Marco pour Chonchon n'a pas changé.
	Cherchons	Compréhension littérale	Comment s'appelle l'ours en peluche? R- Chonchon.
		Inférences locales	Par quoi est – ce que son œil a été remplacé? Par un bouton.
	Parlons	Connaissances antérieures	Nomme trois quadrupèdes que tu vois souvent.
2- Marcel va à l'école	Construisons	Fluidité	Je lis cinq fois la phrase en changeant le mot en gras. Ex : Le sac de l'écolier renferme des trésors.
	Cherchons	Compréhension littérale	À quelle heure Marcel va – t- il à l'école? R- À 7h.
		Inférences locales	Quels trésors renferme son sac? R- des cahiers neufs
	Parlons	Connaissances antérieures	Comment s'appelles – tu celui qui court?
3- Un oiseau intelligent	construisons	Fluidité	Je dis ce que le rossignol - Découvre - Ce que l'oiseau choisit - Ce qu'il boit
		Vocabulaire	Je complète le nom dans les phrases suivantes : - L'oiseau frappe la cruche à coup de - Le bûcheron frappe le pin à coup de
	Cherchons	Compréhension littérale	Qu'est-ce que l'oiseau trouve au pied d'un mapou?

		Idée principale	De quoi parle – t- on dans cette histoire?
		Inférences locales	Pourquoi dis – tu que cet oiseau est intelligent? R- il utilise sa propre stratégie pour passer de sa soif.
	Parlons	Connaissances antérieures	Quand tu veux boire l'eau d'une cruche, que fais-tu?
4- La mort de la touterelle	Construisons	Fluidité	Je lis trois fois la phrase en changeant à chaque fois le mot en gras. Ex : La pelouse est entourée haie de lauriers roses.
		Vocabulaire	Je trouve un mot qui indique comment est chacun des noms suivants : - La rose est.... - Le chat est.... - La petite fille est...
	Cherchons	Compréhension littérale	Comment s'appelle le chat? R- Mistigri.
		Inférences locales	Pourquoi Mistigri se sauve – t-il? R- pour que Geneviève ne le tue pas.
	Parlons	Connaissances antérieures	Quels services un chat peut – il rendre dans une maison?
5- Bobby	Construisons	Fluidité	Je relis trois fois la phrase en changeant à chaque fois le mot en gras. Ex : Le chien reparaît tenant l'enfant dans la gueule.
	Cherchons	Compréhension littérale	Comment s'appelle le chien dans ce récit? R- Bobby.
		Inférences locales	Comment peut – on voir que la petite fille était contente? R- Elle sourit et caresse le museau de Bobby.
	Parlons	Connaissances antérieures	Comment sais – tu que les pompiers se déplacent?
6- Crabe	Construisons	Fluidité	Je lis trois fois la phrase en changeant à chaque fois le lieu où la bête court.

			Ex : La bête court seule dans le sable.
		Vocabulaire	J'ajoute un mot qui complète le sens du verbe : - Line avance... - La bête cherche... - L'agresseur touche...
	Cherchons	Compréhension littérale	Où Line a-t-elle aperçu le crabe? R- au fond d'un trou.
		Inférences locales	Pourquoi Line pousse-t-elle un cri? R- parce qu'elle est seule.
	Parlons	Connaissances antérieures	Est-ce que toutes les bêtes ont huit pattes?
7- Le perroquet	Construisons	Fluidité	Je lis les phrases suivantes au présent : - Le perroquet s'appelle Jack. - Il recevait des coups de griffes.
		Vocabulaire	Je remplace le mot en gras par d'autres mots; Ex : Il lui donne des coups de bec .
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui est Jack? R- Le perroquet.
		Inférences locales	Comment se battaient-ils? Bec et griffes
	Parlons	Connaissances antérieures	Comment est-ce que les oiseaux se déplacent?
8- Kroumir	Construisons	Vocabulaire	Je complète les phrases suivantes : -Le chat se blottit.... L'enfant se blottit.... Le poussin se blottit...
	Cherchons	Compréhension littérale	À quel moment M. Monnet rentra-t-il? R- À minuit.
		Inférences locales	Pourquoi Raymonde saute-t-elle au cou de son père? R- parce que son père lui a offert un cadeau.

	Parlons	Connaissances antérieures	As- tu un animal préféré?
9- La poule et ses poussins	Construisons	Vocabulaire	Je complète en ajoutant un adjectif. Ex : les ongles de Giselle sont ... Son bec est ..., ses plumes sont
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui mène la couvée? R- Giselle.
		Inférences locales	Pourquoi le chat s'éloigne – t-il?
	Parlons	Connaissances antérieures	Nomme l'endroit où les poules vivent?
10- Un accident	Construisons	Fluidité	Je lis trois fois la phrase en changeant l'endroit où l'homme tombe. Ex : L'homme est tombé de l'échafaudage.
		Vocabulaire	Je nomme une personne capable de faire l'action : - Peindre une porte - Annonce une nouvelle - Venir à l'école
	Cherchons	Compréhension littérale	Que faisait M. Martin? R- travaille à repeindre la façade de la banque.
		Inférences locales	Pourquoi la joue de Monsieur Martin pique – t- elle?
	Parlons	Connaissances antérieures	À quoi sert une ambulance?
11- Le bain de Léon	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en changeant le mot en gras. Ex : On m'appelle pour le bain
		Vocabulaire	Je choisis un mot pour compléter les expressions : - Léon plonge.... - L'enfant fabrique... - L'air gonfle...
	Cherchons	Compréhension littérale	Que doit faire Léon à quatre heures? R- Il doit prendre son goûter.
		Inférences	Le bassin est – il profond? Oui,

		locales	parce que l'eau s'enfonce jusqu'à son cou.
	Parlons	Connaissances antérieures	D'où vient l'eau qui est dans la piscine?
12- La fourmi	Construisons	Fluidité	Je cite trois choses que je puis faire sans difficulté. Ex : je réussis à lire sans difficulté.
		Vocabulaire	Je remplace le complément du nom par d'autres mots. Ex : Elle a rencontré un grain de riz.
	Cherchons	Compréhension littérale	Que cherchait la petite fourmi? R- La nourriture.
		Inférences locales	Pourquoi la tâche est – elle facile?
	Parlons	Connaissances antérieures	Nomme d'autres bêtes qui piquent?
13- La vache et la chèvre	Construisons	Fluidité	Je lis la phrase en remplaçant le mot arbre par des noms d'arbres que je connais. Ex : le tronc de l'arbre est bien droit.
		Vocabulaire	Je cherche le mot qui complète le verbe. - La vache bat... - La chèvre est... - Elle franchit...
	Cherchons	Compréhension littérale	De quoi se compose le troupeau de maman Picoulette? R- une vache et une chèvre.
		Inférences locales	Comment voit –on que la vache n'est pas méchante? Elle n'a pas fait de mal.
	Parlons	Connaissances antérieures	Nomme deux bêtes à cornes.
14- Une fillette embarrassée	Construisons	Vocabulaire	Je remplace belle par d'autres mots qui indiquent comment ma voix peut être. Ex : ma voix sera plus belle.
	Cherchons	Compréhension littérale	Quand est – c que Gaétane doit faire sa première communion?

			R- Ce matin.
		Inférences locales	Qui est – ce qui répare les dégâts? Les doigts de fée.
	Parlons	Connaissances antérieures	Que fais – tu quand tu salis tes habits?
15- Le malfini	Construisons	Fluidité	Je dis ce que je fais. Ex : l'avion. Le coq, le poussin, la poule.
		Vocabulaire	Je complète par un mot indiquant la qualité. Ex : le malfini est. Le cri d'alarme du coq est ... Le vol des pigeons est...
	Cherchons	Compréhension littérale	Où se trouve le malfini? R- au – dessus du village.
		Inférences locales	Comment voit – on que les volailles sont affolées? R- Elles lancent des cris.
	Parlons	Connaissances antérieures	Qu'est – ce qu'un signal d'alarme?
16- Un canard audacieux	Construisons	Fluidité	Je lis, trois la phrase, en changeant à chaque fois le complément. Ex : Il a pris mon beau poisson.
		Vocabulaire	Je remplace le mare par d'autres mots. Ex : L'enfant s'assoit au bord de la mare.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui se tient à côté de la mare? R- Le canard.
		Inférences locales	Comment le canard marche – t-il? R- en plongeant dans l'eau.
	Parlons	Connaissances antérieures	Est – ce que tu sais nager?
17- À table	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en changeant le complément du mot plat. Ex : maman dépose sur la table un plat de riz.
		Référent	Je remplace le sujet il d'abord par trois noms propres, ensuite par trois noms communs.

		Vocabulaire	J'ajoute le complément du verbe. Ex : Maman apporte ... Et dépose... au milieu de la table.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui aide bébé à manger? R- Maman.
		Inférences locales	En quoi est son jouet? R- caoutchouc.
	Parlons	Connaissances antérieures	Nomme des choses qui sont en caoutchouc.
18- Un grand blessé	Construisons	Fluidité	Je lis la phrase trois fois en changeant à chaque fois l'endroit du corps qui a été piqué. Ex : Une épine l'a piqué au doigt.
		Vocabulaire	Je remplace le mot brave par d'autres adjectifs qui s'appliquent à un enfant. Ex : tu as été brave.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qu'est – il arrivé à René? R- Il s'est tombé.
		Inférences locales	Comment voyez – vous que cette maman aime bien son petit garçon?
	Parlons	Connaissances antérieures	Est – ce que tu connais des personnes qui ont des doigts de fée?
19- Les premiers pas de Bébé	Construisons	Fluidité	Je lis trois fois la phrase en changeant à chaque fois l'endroit où elle s'est agenouillée. Ex : la grande sœur s'est agenouillée dans l'herbe.
		Vocabulaire	Je complète les verbes suivants : - Aujourd'hui, Bébé va essayer... - Il agite..., et il pousse... - Ce soir, papa apprendra...
	Cherchons	Compréhension littérale	Où se trouve Nicole? R- Dans l'herbe.
		Inférences locales	Pourquoi maman est – elle fière? Bébé fait seul un pas.
	Parlons	Connaissances	Comment appelle t – on le lit

		antérieures	d'un bébé?
20- Mario	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase en changeant à chaque fois l'endroit où l'auto est arrêtée. Ex : L'auto est stoppée devant le garage.
		Vocabulaire	Je change trois fois le complément du mot moteur. Ex : J'entends le moteur de (auto)
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui est Mario? R- Un mécanicien.
		Inférences locales	Pourquoi les voyageurs sont – ils joyeux? R- Mario a réparé la panne du pneu.
	Parlons	Connaissances antérieures	Quel nom donne – t- on souvent à l'essence?
21- La crèche	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase en remplaçant le mot enfant par des noms d'enfants que je connais : Louis Jean, André, etc. Le mot indique quelle est la personne qui fait quelque chose
		Vocabulaire	Je cherche trois autres mots qui indiquent une position du corps. Ex : Agenouillé = qui se trou sur ses genoux.
	Cherchons	Compréhension littérale	Que faire Bernard? R- Contemple la crèche.
		Inférences locales	Qu'est – ce qui attire l'attention de Bernard? R- les autres bergers et le troupeau.
	Parlons	Connaissances antérieures	À quelle époque de l'année penses – tu voir les crèches?
22- À l'aéroport	Construisons	Vocabulaire	Je complète les noms suivants : - Le gouvernail du ... - Le moteur de ... - L'arrivée de ...
	Cherchons	Compréhension littérale	Où se trouvent les cinq avions? R- sur la pelouse.
		Inférences locales	Pourquoi pousse – t – on un escalier devant les hangars?

	Parlons	Connaissances antérieures	Comment s'appelle l'aéroport de port - au – prince?
23- Le poste de radio	Construisons	Vocabulaire	Je complète les noms <ul style="list-style-type: none"> - Le cadran de... - Une voix de... - Un poste de ...
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui fait marcher le nouveau poste? R- Papa.
		Inférences locales	Pourquoi a- t- il fait cet achat? R- l'ancien était désagréable.
	Parlons	Connaissances antérieures	Connais – tu la chanson Haïti chérie?
24- Un garçonnet comme il faut	Construisons	Vocabulaire	Je complète les phrases suivantes en ajoutant trois noms de choses. Ex : L'enfant enfle une chemise, un pantalon, une veste. <ul style="list-style-type: none"> - Maman achète... - L'élève négligent a perdu ...
	Cherchons	Compréhension littérale	Où va le papa de Philippe? R- au match de football.
		Inférences locales	Pourquoi son le regarde – t – il de haut en bas? R- Il veut que son fils soit propre.
	Parlons	Connaissances antérieures	Est – ce que tu connais plusieurs espèces de brosses?
25- Le jardinier n'est pas méchant	Construisons	Vocabulaire	Je complète les phrases suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - Ce jardinier plante... - Il arrache.... - Louis sème....
	Cherchons	Compréhension littérale	Où se trouve la maison de Louis? R- Laboule.
		Inférences locales	L'escargot trouvera – t- il quelque chose à manger? R- Oui des choux du voisin.
	Parlons	Connaissances antérieures	Qu'est – ce qu'il y a autour du jardin?
26- Combien d'ânes y – a t- il?	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase en remplaçant au bout de la plaine par une autre expression indiquant où est la

			maison. Ex : Sa maison est au bout de la plaine.
	Cherchons	Compréhension littérale	Est – ce que Djeha revient à pied à la maison? R- Non. Il est assis sur la plus belle bête.
		Inférences locales	Pourquoi Héliima lève – t- elle le doigt pour compter? Elle a vu les 12 ânes.
	Parlons	Connaissances antérieures	Comment appelle – t- on une bête qui porte des fardeaux?
27- Un peu de musique	Construisons	Fluidité	Je dis d'une autre manière : - Le chien fait tous les caprices de sa maîtresse. - Minette lui applique un coup de patte sur le nez.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui joue du piano? R- Maman.
		Inférences locales	Comment accueille –t- elle le singe? Elle lui donne un coup de patte sur le nez.
	Parlons	Connaissances antérieures	Est – ce que tu connais des personnages qui jouent?
28- Attention au tournant!	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase en changeant le complément du mot champ trois fois. Ex : L'auto s'enfonce dans un champ de cannes.
		Vocabulaire	Je cherche cinq adjectifs qui peuvent qualifier le mot route. Ex : La route est droite.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui possède une voiture toute neuve? R- Dupont.
		Inférences locales	Pourquoi l'automobile prend-elle de la vitesse? R- Elle est automatique.
	Parlons	Connaissances antérieures	As – tu vu un accident?
29- Sur la plage	Construisons	Vocabulaire	Je mets un autre mot à la place de : consternée, fouille, brûlant Tourbillonne.

	Cherchons	Compréhension littérale	Comment s'appellent les deux enfants? R- Jeanne et Jojo.
		Inférences locales	Est – ce que jojo veut empêcher sa mère de lire? R- Non, il dit la vérité.
	Parlons	Connaissances antérieures	Est- ce que tu as été puni quelques fois? Pourquoi?
30- Le beau papillon	Construisons	Fluidité	Je dis que l'action suivante n'a pas lieu : - Le papillon vole dans le jardin - L'insecte se fatigue en volant.
		Vocabulaire	Je complète les phrases suivantes : - Le papillon déroule... - Il aspire... - Il salit...
		Inférences locales	Qu'est –ce qu'il ne tient pas à perdre? R- sa beauté.
	Parlons	Connaissances antérieures	Où as – tu vu des papillons?
31- La moustique	Construisons		
	Cherchons	Compréhension littérale	Où se passe la lutte? R- dans la moustiquaire.
		Inférences locales	Pourquoi l'insecte est – il insolent? R- il peut piquer et apporte des microbes
	Parlons	Connaissances antérieures	Comment sais – tu qu'il y a des moustiques à côté de toi?
32- Puss et Lucette	Construisons	Vocabulaire	Je complète les verbes suivants : - Puss rêve de - Lucette s'approche du.... - L'enfant éclate en....
	Cherchons	Compréhension littérale	Que faire Puss? R- Il dort.
		Inférences locales	Pourquoi Puss ne se sauve – t- il pas? Parce qu'il dort.
	Parlons	Connaissances antérieures	Comment se met un chat pour dormir?
33- Un sportif	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase en remplaçant émotion par d'autres mots.

			Ex : La gorge desséchée par l'émotion.
		Vocabulaire	Je complète les verbes : - J'organise... - J'amorce... - Je croise...
	Cherchons	Compréhension littérale	Qu'est – ce que Albert va prendre? R- sa bicyclette.
		Inférences locales	Pourquoi Elizabeth a – t- elle la gorge serrée? R- l'émotion.
	Parlons	Connaissances antérieures	Sais – tu aller à bicyclette?
34- Un problème	Construisons	Référent	Dans la 2 ^e phrase de chaque ligne, je remplace le sujet par un pronom. Ex : Riquet rejoint ses sœurs. Il se met au bout du lit.
		Vocabulaire	Je construis trois phrases semblables en changeant les mots en gras. Ex : J'aime ça moi, faire la grasse matinée.
		Fluidité	Je cite trois phrases semblables en changeant ce qui est en gras. Ex : Je vais les rejoindre avec mon oreiller et mon album.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui a posé un problème à Riquet? R- M. Perrodin.
		Inférences locales	Pourquoi le partage n'est – il pas le même avec les deux? R- chaque sœur à sa manière de partager.
	Parlons	Connaissances antérieures	Qu'est –ce que tu fais quand tu veux être gentil?
35- Qui est le plus fort?	Construisons	Vocabulaire	Je complète les phrases : - Les cornes du cabri sont aussi dures que - Les dents du chien sont aussi blanches que ...
	cherchons	Compréhension littérale	Quels sont les deux adversaires? R- le cabri et le chien
		Inférences	Pourquoi le cabri baisse – t –il le

		locales	front? R- Il a peur.
	Parlons	Connaissances antérieures	Où as – tu vu des cabris
36- Comment la rose devient reine	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase quatre fois en changeant le mot petit. Ex : Mon ami vous êtes beaucoup trop petit.
		Vocabulaire	Je donne cinq noms de fleurs en indiquant leur couleur.
	Cherchons	Compréhension littérale	Quelle qualité doit avoir la reine? R- Jolie.
		Inférences locales	Quel est l'avis de l'abeille? R- La rose est la plus belle fleur.
	Parlons	Connaissances antérieures	Quelle fleur préfères – tu?
37- Bonjour	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en changeant à chaque fois le mot en gras. Ex : Savez – vous ce que je porte dans ce panier ?
		Vocabulaire	Je trouve cinq mots qui peuvent compléter le mot : pot de beurre. Je complète les phrases : - Comme on danse bien avec.... - Comme on écrit bien avec... - Comme on chante bien avec...
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui nous parle dans ce texte? R- le petit chaperon rouge.
		Inférences locales	Comment sa maman avait – elle les cheveux quand elle était petite?
	Parlons	Connaissances antérieures	Nomme des choses que l'on porte?
38- Un chat rusé	Construisons	Vocabulaire	Je remplace rire par cinq autres verbes. Ex : C'est à moi de rire maintenant.
	Cherchons	Compréhension littérale	Pourquoi les souris ne sortent – elles plus? R- elles sont

			méfiantes.
		Inférence locale	Pourquoi les souris sont – elles contentes? R- le chat est pendu.
	Parlons	Connaissances antérieures	Comment s'appelle l'ennemi des souris?
39- Un visiteur inattendu	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en changeant le nom de l'arbre. Ex : Je préfère l'ombrage d'un palmier.
		Vocabulaire	J'indique autre chose qu'il peut lancer. Ex : Robert lance une pierre.
		Inférences locales	Comment les garçons essaient – ils de le chasser? R- en frappant les mains.
	Parlons	Connaissances antérieures	Quand est – ce que les arbres se balancent?
40- Valsons, Valsons à perdre haleine	Construisons	Vocabulaire	Je remplace les mots en gras par des mots qui ont le même sens. Ex : Ils perdent le souffle . Il a l'oreille fendue .
	Cherchons	Compréhension littérale	Quand a lieu le bal? R- le soir.
		Inférences locales	Combien de temps dure la danse? R- jusqu'à l'aube du matin.
	Parlons	Connaissances antérieures	De quoi s'occupe un électricien?
41- Le petit poisson	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en changeant le mot en gras. - Comme il a l'air intelligent ! - C'est Bobby qui sera étonné de le voir.
		Vocabulaire	Je remplace le mot en gras par d'autres mots. Ex : C'est que je l'aime moi.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qu'est – ce que Line a pris? R- un petit poisson.
		Inférence locale	Pourquoi a – t- on mis de l'eau dans le seau? R- pour que le petit poisson ne meurt pas.

	Parlons	Connaissances antérieures	As – tu vu d’autres bêtes qui vivent dans la mer?
42- Tu l’as fait exprès	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en changeant le mot en gras. Il me heurta du coude .
		Vocabulaire	Je trouve cinq mots pour remplacer le mot en gras. - Son sourire me plaît. - Nous nous reverrons dehors . Je remplace dehors par des noms de lieu : sur la rue, dans le jardin, etc.
	Cherchons	Compréhension littéraire	Quels sont les héros de ce récit? R- Coretti et son voisin.
		Inférences locales	Qu’est – ce que Coretti a l’intention de faire à la sortie?
	Parlons	Connaissances antérieures	Que fais – tu quand un camarade te déplaît?
43- J’aime pas ça	Construisons	Fluidité	Je relis cinq fois la phrase en changeant à chaque fois les mots en gras. Ex : Il est en train de manger du chien.
		Vocabulaire	Je complète les phrases suivantes : - Ce n’est pas de la sardine c’est - Ce n’est pas du coton c’est ... - Ce n’est pas du maïs c’est ...
	Cherchons	Compréhension littéraire	Qui prononce cette phrase « j’aime pas ça » R- Zazou
		Inférences locales	Quand l’enfant commence – t- il à manger? R- quand il trouve quelque chose qu’il l’aime.
	Parlons	Connaissances antérieures	Quand est – ce qu’on n’a pas d’appétit?
44- Les framboises	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase cinq fois en remplaçant framboise par un autre nom de fruit à chaque fois.

			<ul style="list-style-type: none"> - J'avais bien envie de manger une framboise. - Grand – mère n'a pas pu les compter toutes.
		Vocabulaire	Tout honteux, je baisse la tête. Je remplace honteux par : fier, curieux, surpris et je mets un autre verbe à la place de baisse.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qu'est – ce qui était défendu à l'enfant? R- les framboises.
		Inférences locales	Pourquoi l'enfant baisse – il la tête?
	Parlons	Connaissances antérieures	Comment appelles – tu celui qui a commis une faute?
45- Le laboureur et ses enfants	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en changeant le verbe à chaque fois. L'enfant se dandine , sûr de lui.
		Vocabulaire	Je remplace fables par : devoirs, commissions, histoires et je modifie la fin de la phrase.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qu'est – ce qu'on imposait souvent au petit frère? R- apprendre des fables.
		Inférences locales	Pourquoi ce laboureur rassemble – t- il ses enfants? R- parce qu'il va mourir.
	Parlons	Connaissances antérieures	Connais – tu une fable?
46- Milou et Julia	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase cinq fois en changeant à chaque fois l'endroit où Julia se met à genoux.
		Vocabulaire	Je remplace sauter sur le canapé par d'autres actions. <ul style="list-style-type: none"> - Vient avec sauter sur le canapé.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui invite Milou à sauter sur le canapé? R- Julia
		Inférences locales	Pourquoi Milou est – il indigné?
	Parlons	Connaissances antérieures	Comment vois – tu qu'une personne est indignée?
47- Une gardienne	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase en changeant le

peu vigilante			complément de attention : Des hurlements attirent l'attention des petites filles .
		Vocabulaire	Thérèse relève le bébé et le recouche. En imitant cette phrase, j'indique deux actions faites par le sujet suivant : La maman, le joueur, le surveillant, le bébé.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui a la garde du petit frère? R- Thérèse.
		Inférences locales	Pourquoi sort – elle sur la pointe des pieds?
	Parlons	Connaissances antérieures	As – tu été au jardin d'enfants?
48- Venez voir	Construisons	Fluidité	Je répète la phrase en changeant à chaque fois le mot qui complète : brassée. René apporte une brassée d'herbe.
		Vocabulaire	Avec les mots : feuille, ombre je forme des mots qui se terminent de la même manière. Ex : grillage est formé avec le mot grille.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui a des jolis lapins? R- René.
		Inférences locales	Que mangent les lapins?
	Parlons	Connaissances antérieures	Où as – tu vu des lapins?
49- Le feu de l'aéroport	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en changeant le mot jouer. - Quelle jolie piste pour jouer.
		Vocabulaire	J'indique d'autres manières de courir. Ex : Il court de toutes ses forces.
	Cherchons	Compréhension littérale	Où se passe la scène? R- aéroport.

		Inférences locales	A quoi ressemblent ses bras? R- des ailes d'avion
	Parlons	Connaissances antérieures	De quelles espèces de course as -tu entendu parler?
50- Ah! La belle partie!	Construisons	Vocabulaire	Je remplace le mot partie par d'autres mots. - Ah! La belle partie!
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui est - ce qui pousse des cris? R- Toto et son équipe.
		Inférences locales	Pourquoi Toto veut - il avoir le ballon?
	Parlons	Connaissances antérieures	Que fait- on pour tirer à pile ou face?
51- Veux- tu jouer au loup?	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase cinq fois en changeant à chaque fois la cachette de Poum. - Poum se cache au fond du jardin.
		Vocabulaire	Le signal indique le commencement de la patrie. Je remplace patrie par : classe, jeu, messe, cérémonie, pièce, réunion.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui proposa de jouer? Poum.
		Inférences locales	Pourquoi Zette se cache - t- elle les yeux?
	Parlons	Connaissances antérieures	Quand est - ce que tu fais des grimaces?
52- Un fameux joueur de billes	Construisons	Fluidité	Je relis trois fois la phrase en changeant le mot bille. Ex : Le joueur lance la bille avec précision.
		Vocabulaire	C'est aussi que Paul joue aux billes. Je remplace billes par : toupie, balle, cartes.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui aime jouer aux billes? R- Paul
		Inférences locales	Quand une action devient - elle machinale?
	Parlons	Connaissances	Comment appelles - tu les astres

		antérieures	que tu vois dans le ciel?
53- Le vase brisé	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en changeant à chaque fois les deux mots en gras. - Ne joue pas au ballon dans la maison. - Je ne me rappelle plus l'explication donnée .
		Vocabulaire	Je cherche d'autres mots qui indiquent comment peut être un shoot magique.
	Cherchons	Compréhension littérale	Où se passe la scène? R- À la maison.
		Inférences locales	Qu'est – ce que Dadou se propose faire en l'absence de sa maman? R- joue au ballon.
	Parlons	Connaissances antérieures	Est – ce que tu t'es parfois trouvé dans un mauvais pas?
54- Un cahier sans maître	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase en remplaçant chien par : chat, souris, raven, moustique. Ex : je ne veux pas de chien ici.
		Vocabulaire	Je cherche le contraire des mots en gras. - Un air doux - Un petit chien - Quelque chose de froid .
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui est – ce qui traînait dans la rue? R- un petit chien.
		Inférences locales	Pourquoi est – ce que la maîtresse a chassé le chien?
	Parlons	Connaissances antérieures	Quand est – ce qu'un chien remue la queue?
55- Le noyau de prune	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase cinq fois en changeant le mot en gras. Ex; J'ai acheté des prunes pour les distribuer.
		Vocabulaire	J'indique trois choses qui me tentent beaucoup. Ex : Ces fruits me tentaient beaucoup.
	Cherchons	Compréhension	Qu'est – ce que la maman

		littérale	voulait distribuer à ses enfants? R- des prunes.
		Inférences locales	Pourquoi est – ce que Mario n’a pas ri comme tout le monde?
	Parlons	Connaissances antérieures	As – tu vu des pruniers?
56- Bouqui et Ti Malice	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en utilisant des noms de mets que j’aime bien. Ex : J’avais envie de goûter ce mets délicieux.
		Vocabulaire	Je remplace parrain par cinq autres noms de parents. Ex : va chez ton parrain.
	Cherchons	Compréhension littérale	De quoi Bouqui a t- il besoin? R- allumettes.
		Inférences locales	Pourquoi ne reste –t- elle pas?
	Parlons	Connaissances antérieures	Comment peux –tu deviner qu’un mets est délicieux?
57- Bouqui et Ti Malice	Construisons	Vocabulaire	Je remplace la ferme par d’autres noms de lieux vers lesquels je me dirige en hâte. Ex : Je me dirige en hâte vers la ferme.
	Cherchons	Compréhension littérale	Quand Bouqui devra – t- il revenir? R- demain.
		Inférences locales	Pourquoi les gens accourent – ils?
	Parlons	Connaissances antérieures	Est – ce qu’il t’est arrivé de ne pouvoir dormir?
58- La fin d’une belle partie	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase trois fois en mettant un autre nom à la place de jeu. Ex : Le jeu reprend, plus acharné.
		Vocabulaire	Je remplace le mot balle par d’autres noms. Ex : Je me lance à la poursuite de la balle.
	Cherchons	Compréhension littérale	A quoi jouent- ils? R- au ballon.

		Inférences locales	Pourquoi désignent – ils un représentant?
	Parlons	Connaissances antérieures	Où as – tu entendu des clameurs?
59- Monsieur Gascon a bon cœur	Construisons	Fluidité	Venez avec moi tous les deux. Je relis la phrase en remplaçant deux par : trois, quatre, cinq.
		Vocabulaire	Je remplace maison par cinq autres noms désignant des lieux. Ex : Ils disparaissent dans la maison.
	Cherchons	Compréhension littérale	Quels étaient les deux enfants qu'il appela? R- François et Juliot.
		Inférences locales	Comment remercièrent – ils Monsieur Gascon?
	Parlons	Connaissances antérieures	De quoi as – tu été enchanté?
60- Première leçon de bicyclette	Construisons	Fluidité	Je relis la phrase en remplaçant par terre par : Dans le fossé, sur le trottoir, sur le sol, sur la route. Ex; Elizabeth se retrouve par terre.
		Vocabulaire	Je cherche le contraire des expressions suivantes : Devant toi, elle n'a pas mal, plus vite.
	Cherchons	Compréhension littérale	Qui monte à bicyclette pour la première fois? R – Elizabeth.
		Inférences locales	Pourquoi est – ce que grand père est obligé de courir?
	Parlons	Connaissances antérieures	Est – ce que tu sais monter à bicyclette?

- Fluidité
- Vocabulaire
- Compréhension littérale
- Inférences locales
- Connaissances antérieures

- Référent
- Idée principale

APPENDICE I : PRÉSENTATION DU MANUEL FRANÇAIS EN FÊTE 1

Leçon	Contenu	Composante	Activités d'apprentissage
1- Dans la cour de l'école	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais les sons : oi, on, an en Ex : une ardoise, le ballon, le savon, une boîte, un pantalon, une pendule, une mangue, des parents
	Je cherche	Fluidité	Je lis les phrases qui vont avec les dessins : Il lance une pierre. Il change de pantalon. Elle mange une orange.
		Vocabulaire	Je complète avec ou et on, an et en : - Une r....e - Un chiff... - Une br....che - Le m....ton
2- En route vers le dispensaire	Je reconnais	Identification des mots	Je classe les mots dans le tableau : ai, ei è, ê : Une fête – un remède – treize – une caisse – une maison – une bête – la laine – la colère – la peine – une raie.
	Je cherche	Fluidité	Je lis, puis je mets les phrases dans l'ordre des dessins : a) Jean aime les beignets, il y en a sur la table. b) Il monte sur la chaise et prend un beignet. c) « Qu'est- ce que tu fais? » demande sa mère. d) Il pousse une chaise près de la table.
3- Demain matin, on ira	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais les sons in, ain, ein :

à la pêche.			Un poussin – du linge – du pain – une ceinture – un peintre – une main.
	Je cherche	Fluidité	Je lis et je réponds à la question : où sont – ils? Dans le dessin il y a : un lapin, un poussin, une pintade et un gamin.
		Vocabulaire	Je complète avec le mot qui convient (dessin, voisin, pinceau, insectes, fin) : Il applique les couleurs sur le mur avec un..... Ladu livre est intéressante. Sandra a fait un très beau Le D'en face a déménagé. La poule et le pou sont des
4- Sous l'orage	Je reconnais	Identification des mots	Je cherche l'intrus : i et u. - Un rire – une souris – une voiture – une ligne – mardi - Un mur – une - plume – la rue – la lutte – un coup.
	Je cherche	Fluidité	Je lis et je complète les phrases avec les étiquettes : bruit – puits – pluie – Quand la Tombe sur le toit, elle fait du flic, flic, flac! Elle remplit d'eau les ...
		Vocabulaire	Je complète les mots avec i, u ou ui : - La l...ne - la pl...e - La fourm... - La n...t
5- Un mauvais joueur	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais cl, pl, fl, et bl : Une cloche – une plume – une flèche – blanc.
	Je cherche	Fluidité	Je lis et je cherche eu et œu,

			<p>eur et cœur :</p> <p>Jean et Rémi sont avec leur sœur.</p> <p>Sandra aime ses frères de tout son cœur.</p> <p>Elle a mis une fleur et un nœud dans ses cheveux.</p>
		Vocabulaire	<p>Je choisis le bon mot pour chaque phrase :</p> <p>Sandra est la (cœur ou sœur) de Rémi.</p> <p>Rémi aime jouer au (jeu ou feu) de dames avec sa sœur.</p>
6- La lettre	Je reconnais		<p>Je reconnais cr, tr, br, dr, ec, es, er, el, ette, esse, et elle :</p> <p>Un serpent – une veste – un bec – le ciel – un timbre – le drapeau – le citron – l'adresse – une serviette – des tresses – une pelle.</p>
	Je cherche	Fluidité	<p>Je lis le texte, puis je réponds à la question :</p> <p>A- Papa a répondu à la lettre de l'oncle Fred</p> <p>B- Maintenant, il met la lettre dans l'enveloppe.</p> <p>C- Il ferme l'enveloppe, puis il écrit l'adresse.</p> <p>D- Il colle un timbre.</p> <p>E- Que fait – il ensuite?</p>
		Vocabulaire	<p>Je cherche les phrases qui ont le même sens :</p> <p>E- Rémi se dépêche de lire la lettre.</p> <p>F- Rémi cherche une lettre.</p> <p>G- Rémi lit la lettre en vitesse.</p> <p>H- Rémi se presse de lire</p>

			la lettre.
7- On fait les valises	Je reconnais	Identification des mots	Je mets une croix dans la case où j'entends [z] : Magasin – poisson – rasoir – vaseline – bassin – musicien – cerise – adresse.
	Je cherche	Fluidité	Je lis en faisant des liaisons : Des oiseaux – des animaux – des enfants – les oranges – les arbres – les ananas.
		Vocabulaire	Je classe les mots dans le tableau [s, z] : Le tissu – l'ardoise – la chaussure – le poussin – l'arrosoir- l'assiette.
8- En ville	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais gn, ge et gi : Un peigne - un genou – un giraumon – une bougie – une montagne.
	Je cherche	Fluidité	Je lis et je trouve l'intrus : Le peigne – soigner – la montagne – le pagne – le panier – saigner – la campagne – mignon – se baigner.
		Vocabulaire	Je complète les phrases : d- La première araignée tisse sa toilel'arbre. e- La deuxième araignée tisse sa toilela pierre. f- La troisième araignée tisse sa toile Le volet.
9- Le troupeau de Félix	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais k : Un képi – une kermesse – un klaxon – un kimono.
	Je cherche	Fluidité	Je lis, puis je classe les mots dans le tableau [k, c, qu] : Un criquet – kaki – des haricots – un caméléon – du

			maquillage – une casquette – un kilomètre – un perroquet – une coquille.
		Vocabulaire	Je complète les phrases avec les étiquettes [champ] [manioc] [voisin] [cochon] : Le cochon vole tout.....dans le La tortue a unparesseux pour.....
10- Grand – père est un cultivateur	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais les consonnes doubles ff, pp, ll ... : Une barre – des griffes – des bulles – un anneau – un appareil photo – un vaccin – une natte – une gomme.
	Je cherche	Fluidité	Je lis en faisant des liaisons : Des horloges – des haricots – des hiboux – des habitants – des hommes – des histoires
		Vocabulaire	Je devine les mots qui manquent (ils commencent par h) : d- Le paysan prend sa (?) pour retourner la terre. e- Le soir, Grand- mère raconte des (?). f- Papa a coupé du bois avec sa (?).
11- Une mauvaise idée	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais ac, ar, as, al, ec, es, or, et ol : Un sac – une marmite – une porte – un bec – une veste – un col – un hôpital – une casquette.
	Je cherche	Fluidité	Je lis les mots, puis je les place dans le tableau (e, er ez) : Le dîner – le déjeuner – le lever – venez! – arrêtez! – sortez! – le danger – chanter – manger – écouter.

		Vocabulaire	Je sépare les mots : Rémivafaireunbeaucerf- volant.
12- Vole, vole, cerf – volant!	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais am, em, im, om : Il tombe – un tambour – la tempête – un timbre – une pompe – elle embrasse.
	Je cherche	Fluidité	Je lis, puis je cherche des noms de plantes : Une hache – un hibiscus – des haricots – un champignon – un cocotier – un crayon des carottes.
		Vocabulaire	Je complète les phrases avec le mot qui convient (on, am, om, in, im, an, em, en, am) : d- Il fait très s....bre dans la ch.....bre. Vite allum....s la l....pe. e- Le gam....gr....pe sur l'arbre et décroche. Le cerf – vol... de la br.....che. f- La t....pête adommagé les ch....ps de canne.
13- Les deux petits cabris	Je reconnais	Identification des mots	Je classe les mots dans le tableau [oir, (e), our] : Une armoire – une source – boire – la cour – une journée- le savoir.
	Je cherche	Vocabulaire	Je complète les phrases avec les étiquettes [aventure] [mur] [figure] [cabri] [patte] : c- Les deux cabris sautent par – dessus leet s'en vont à l'..... d- Jeannot envoie un grand coup de à ladu
14- Au voleur!	Je reconnais	Identification des	Je classe les mots dans le

		mots	<p>tableau [y = i, ye, ya, yo, yon] :</p> <p>Une bicyclette – un citron – un cycliste – un crayon – des yeux – une goyave.</p>
	Je cherche	Fluidité	<p>Je lis et je classe les mots dans le tableau (i, y) :</p> <p>Une image – un cycliste – la mine – le cyclone – la gymnastique – une chemise.</p>
		Vocabulaire	<p>Je choisis le bon mot pour chaque phrase :</p> <p>Un cabri vole la (chemise/pain) de Yoyo.</p> <p>Puis il se cache (dans/sous) les hautes herbes.</p>
15- Émile, le petit caneton	Je reconnais	Identification des mots	<p>Je reconnais il, ul, un, um :</p> <p>Un parfum – lundi – fil – multiplication.</p>
	Je cherche	Fluidité	<p>Je lis et complète les phrases avec des étiquettes [pulpe] [cils] [calcul] [fil] :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La multiplication est un exercice de..... - Rémi ajoute....à son cerf – volant. - Avec la.....de chadèque, on fait de la confiture. - Cette fille a de très longs
		Vocabulaire	<p>Je complète :</p> <p>La poule marche___ les poule march.....</p> <p>L'oiseau chante___les oiseau chant.....</p> <p>Un bateau flotte___des bateau flott.....</p>
16- À l'aéroport	Je reconnais	Identification des mots	<p>Je reconnais ail (le), eil (le), euil (le) et ouil (le) :</p> <p>Le portail – la paille – le soleil – une abeille – un fauteuil –</p>

			une feuille – une grenouille.
	Je cherche	Fluidité	<p>Je lis et je réponds aux questions :</p> <p>Les deux cabris sautent par – dessus le mur. Une vache les rencontre sur la route. Maman cabri rentre à la maison et ne trouve pas ses petits. La vache lui dit qu'elle les a vus.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui a rencontré les deux cabris? - Qui ne trouve pas les cabris à la maison? - Qui informe maman cabri?
		Vocabulaire	<p>Je place les étiquettes dans le bon ordre :</p> <p>C- [Sandra] [les avions.] (voit)</p> <p>D- (le mur.) (par – dessus) (Les cabris) (sautent)</p> <p>E- (se repose) (d'un papayer.) (Yoyo) (à l'ombre)</p>
17- Les devinettes	Je reconnais	Identification des mots	<p>Je classe les mots dans le tableau (ph et f) :</p> <p>La fumée – le photographe – la figue – une phrase – la forêt – des phares – la farine</p>
	Je cherche	Fluidité	<p>Je lis, puis je dis si c'est vrai :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le pharmacien vend des photos. - Le cochon est aussi gros qu'un éléphant. - Les voitures ont toujours les phares allumés.
		Vocabulaire	<p>Je complète avec ph ou f :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uneeuille - Uneoto - Le télé.....one

			- De laumée
18- Un ciel étoilé	Je reconnais	Identification des mots	Je classe les mots dans le tableau (oin, ion) : C'est loin – un coin – un lion – c'est moins – un avion – un point – un pion – un champion.
	Je cherche	Fluidité	Je lis et je cherche ay, oy, uy : Aujourd'hui le maître a dit : On va essayer de faire une belle classe....deux élèves pour essuyer... cinq élèves pour tailler les crayons, etc.
		Vocabulaire	Je complète les mots avec oin ou ion : - Un l.... - Une p....te - Un cam..... - Un c.....
19- Chez le marchand de chaussures	Je reconnais	Identification des mots	Je classe chaque mot dans un tableau (s, z) : Douze – chemises – treize – maisons – ardoise.
	Je cherche	Fluidité	Je lis, puis je cherche tion : En classe, les élèves font des opérations. Le maître dit : « Il y a des additions et des soustractions. Il faut faire attention... avant la récréation. », etc.
		Vocabulaire	Je complète les phrases avec la lune ou le soleil : - Il fait jour, voilà..... - Il fait nuit, voilà.....
20- Il ne faut pas jouer avec le feu	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais u et ou : Une pilule – une rayure – un chou – une mouche – un caillou – s'amuse.
	Je cherche	Fluidité	Lisons et apprenons : Un, deux, trois, quatre, cinq, appelle le voisin. On a mis le feu au nid du poussin. Il a une

			peur bleue et bien du chagrin.
		Vocabulaire	Je complète les phrases à l'aide des étiquettes (champs) (arroser) (pluie) (cultiver) : <ul style="list-style-type: none"> - Les nuages apportent la - La pluie La terre. - À la saison des pluies, il faut La terre. - Les paysans vont dans les
21- À moto	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais ê, et, in, ain, aim : L'alphabet – une fête – la forêt – le chemin – le pain – la faim.
	Je cherche	Fluidité	Je lis les phrases et je trouve la bonne réponse : Où se passe l'histoire du petit poucet? – dans la mer – dans la forêt – en ville. Que font les enfants dans la forêt? Ils chantent – ils ramassent du bois – ils jouent.
22- Quelle journée!	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais a, an, am, en et em : Une natte – un tempête – une mangue – une pendule – une lampe.
	Je cherche	Fluidité	Je lis et je classe les mots dans le tableau (o, on) : Un bateau – une montagne – une montre – un ballon – un crocodile – un stylo.
		Vocabulaire	Je complète les mots avec a, an, am ou en, em : Un t.....bour – une m....che – une p....dule – une t ...pête-cinqute.
23- Être écrivain	Je reconnais	Identification des mots	Je reconnais [f et v] : Une valise – un verre – un feu – une fenêtre – un éléphant –

			un téléphone – une vache.
	Je cherche	Fluidité	<p>Je lis et je dis si c'est vrai ou faux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les vers de terre n'ont pas de pattes. - Deux fois vingt font quarante. - Il n'y a pas de fumée sans feu.
		Vocabulaire	<p>Je joue aux noms des métiers : Il travaille au dispensaire et il soigne les plaies. C'est..... C'est lui qui, au garage, répare les moteurs, il a souvent les mains sales. C'est.... Elle apprend à lire, à écrire et à compter aux enfants. On la rencontre en classe. C'est</p>
24- L'école est finie!	Je cherche	Fluidité	<p>Je relis le texte de la page 131 et je dis si c'est vrai ou faux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'âne de Siméon est parti dans la montagne et il n'est pas revenu. - Siméon est très triste parce qu'il n'a plus d'âne. - Les voisins de Siméon viennent le voir, etc.
		Vocabulaire	<p>Je complète les phrases à l'aide des étiquettes (bleu) (les vacances) (jours) (se cache) (le cartable) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'école est finie, ce sont - On range son livre de lecture dans - Il y a septdans une semaine. - Le soleil pendant la nuit. - Le ciel est toujours

			Quand tu te lèves.
--	--	--	--------------------

- Identification des mots
- Fluidité
- Vocabulaire

APPENDICE J : PRÉSENTATION DU MANUEL FRANÇAIS EN FÊTE 2

Leçon	Contenu	Composante	Activités d'apprentissage
1- La famille s'agrandit (1)	Je découvre le texte	Fluidité	Tu lis le texte et tu regardes l'illustration.
		Structure du texte	Tu trouves les noms des personnages
		Idée principale	De quoi parle le texte?
	Je comprends le texte	Compréhension littérale	Qui est venu voir Tom?
		Inférences locales	Où est Ana? Que pense – t-elle?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels sont les mots que tu connais pour désigner les membres de la famille? -
		Vocabulaire	Tu complètes les phrases : - Paul est lede Line. Line est la d'Oscar.
2- La famille s'agrandit (2)	Je découvre le texte	Structure du texte	Tu regardes les signes [« ... »] placés au début et à la fin du texte. Qui parle?
		Idée principale	De quoi parle le texte?
	Je comprends le texte	Compréhension littérale	Est – ce que Ana est contente?
		Inférences locales	Pourquoi le bébé n'est – il pas mignon?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour désigner le visage?
		Vocabulaire	Je complète les phrases. Avec les, je peux voir. Avec les, je peux manger. Avec les, je peux entendre.
3- La famille s'agrandit (3)	Je découvre le texte	Fluidité	Tu lis le texte et tu regardes l'illustration.
		Idée principale	De quoi parle le texte?

		Structure du texte	Tu trouves le nom des personnages
	Je comprends le texte	Compréhension littérale	Que s'est-il passé dans la nuit?
		Inférences locales	À quoi sert la berceuse?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais-tu pour désigner les moments de la journée?
		Vocabulaire	Tu complètes les phrases. Hier ..., j'ai dîné chez mon ami Oscar. Demain....., je dois me lever tôt.
4- La famille s'agrandit (4)	Je découvre le texte	Fluidité	Tu lis le titre. (relis la fin du texte de la page 14) Tu lis la première phrase du paragraphe 1 et la dernière phrase.
		Idee principale	Devine la bonne idée d'Ana.
		Structure du texte	Qui parle? Dans quel paragraphe?
	Je comprends le texte	Compréhension littérale	Pourquoi Ana veut-elle vendre le bébé? À qui essaie-t-elle de le vendre?
		Inférences locales	Est-ce que Cia veut acheter le bébé? Pourquoi?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais-tu pour désigner les parties du corps?
		Vocabulaire	Tu complètes les phrases. - Tu as deux Et deux....., mais tu as aussi dixet dix.... - Une chaise a aussi quatre....., mais elle n'a pas de - Ne bois pas trop, tu vas avoir mal au
5- La famille s'agrandit	Je découvre le texte	Fluidité	Tu lis le titre et le premier paragraphe
		Idee principale	De quoi va parler le texte? Combien de parties contient-

			il?
		Structure de texte	La première partie est une lettre. Qui écrit? À qui?
	Je comprends le texte	Compréhension littérale	Le poème parle d'un trésor. Quel trésor?
		Inférences locales	Pourquoi Ana écrit – elle à Fafi? Pourquoi y a – t- il une fierté?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler d'une fête?
		Vocabulaire	Tu complètes ces deux phrases. <ul style="list-style-type: none"> - Les jours de, les enfants ont de beau ... tout ... et ils mangent les très bons ... préparés par Tante Fannie. - Aujourd'hui, Céline a huit ans. Elle a invité des amis pour son Ils lui ont offert des
6- Le canard et les travaux des champs (1)	Je découvre le texte	Structure du texte	À qui parle le canard dans le 2 ^e et le 3 ^e paragraphe?
	Je comprends le texte	Compréhension littérale	Qui va travailler le champ? Quand?
		Inférences locales	Pourquoi le cheval et la vache acceptent – ils de travailler?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour désigner les jours, les mois et les saisons?
		Vocabulaire	Tu complètes les phrases. Dans une ..., il y a 7 jours et dans un, il y a 30 ou 31 jours. Le mois de Est le mois le plus court de l'année. Ce mois n'a que 2 Ou 2 ...jours.

7- Le canard et les travaux des champs (2)	Je comprends le texte	Compréhension littérale	Qui travaille le premier jour? Et le deuxième?
		Inférences locales	Que font les animaux dans le champ? Le canard est – il content?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler de travail de la terre?
		Vocabulaire	Tu complètes les phrases. Les paysans ... leurs champs avant de les.... Ils arrachent les mauvaises herbes, et quand les champs sont propres, ils.....
8- Le canard et les travaux des champs (3)	Je découvre le texte	Structure du texte	Qui veut récolter le maïs? Tu regardes le début des paragraphes 2 et 3.
	Je comprends le texte	Compréhension littérale	Quand la vache veut – elle récolter le maïs? Et le cheval?
		Inférences locales	Pourquoi le canard réfléchit – il?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler de la récolte et des céréales?
		Vocabulaire	C'est avec De blé qu'on fait du pain. Mais on fait aussi de la farine avec le mil ou le ,,,, , Dans les régions où il y a beaucoup d'eau, on récolte du
9- Le canard et les travaux des champs (4)	Je découvre	Compréhension	Qui est le rusé?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Pourquoi le cheval a – t- il peur?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour désigner les animaux?
		Vocabulaire	Tu classes ces mots en deux

			colonnes : ceux qui s'emploient pour les animaux et ceux qui s'emploient pour les hommes. Patte – jambe – gueule – bouche – museau – mâle – homme – femme – femelle.
10- Le canard et les travaux des champs (5)	Je découvre le texte	Compréhension littérale	Que va faire le canard avec la vache?
		Structure du texte	À la fin, que fait – il?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Pourquoi la vache a – t- elle peur?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour désigner les animaux?
		Vocabulaire	Tu complètes les phrases. Les élèves font beaucoup de dans la classe. Ils poussent des Et parlent très fort. Attention, la porte va....à cause du vent.
	J'apprends à préparer un résumé	Fluidité	Tu relis les textes (pp. 47 et 52) et tu réponds aux questions. Pourquoi le canard est – il ennuyé, etc.? Quel mensonge dit – il au cheval?
		Résumé	Avec les réponses aux questions précédentes, tu complètes le résumé suivant : Quand les épis sont bien mûrs, etc. et la vache Il doit les empêcher de Sa nouvelle, etc.
11- Le docteur Nadine mène l'enquête (1)	Je découvre le texte	Fluidité	Tu lis le titre. Qu'est – ce qu'une épidémie?
		Idee principale	De quoi parle le paragraphe

			1?
		Structure du texte	D'où est tiré le texte du paragraphe 2? Quel est son titre?
	Je comprends le texte	Compréhension littérale	Qui est Nadine? Qui est Sandra?
		Inférences locales	Pourquoi Nadine se fait – elle du souci?
	Je fais le point	Connaissances Antérieures	Quels mots connais – tu pour parler des maladies et des médecins?
		Vocabulaire	Tu trouves les contraires. Oscar n'est pas malade, il est en Natacha a très froid, puis, tout à coup, elle a très; elle a une crise de malaria. Jude ne peut pas manger, il a à la gorge.
12- Le docteur Nadine mène l'enquête (2)	Je découvre	Compréhension littérale	Qui retourne dans la localité où elle est née?
		Structure du texte	Dans les paragraphes 2 et 3, qui parle? À qui?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Le maire est heureux. Pourquoi?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler de la vie en province?
		Vocabulaire	Tu complètes les phrases. Il n'y a qu'un ... recouvert de gravier. Sur la place se dresse un énorme etc. pour
13- Le docteur Nadine mène l'enquête (3)	Je découvre	Compréhension littérale	Qu'est – ce que l'hygiène?
		Structure du texte	Dans le paragraphe 2, il y a une affiche. À quoi sert – elle?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Quels conseils donne l'affiche?

	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour donner des consignes de santé?
		Vocabulaire	Tu complètes les phrases. C'est d'abord grâce à la ... du corps qu'on peut éviter les maladies. Il faut se Régulièrement et ne pas boire d'eau Les légumes ne sont pas toujours arrosés avec de l'eau
14- Le docteur Nadine mène l'enquête (4)	Je découvre le texte	Compréhension littérale	Est – ce que la pollution peut être la cause de l'épidémie?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Est – ce que les habitants de la localité ont bu de l'eau propre? Pourquoi?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler de l'eau?
		Vocabulaire	Tu complètes les phrases. Tous les matins, etc. Ana remplit son Pendant la saison sèche, il n'y a pas beaucoup d'eau dans le ... de la ville.
15- Le docteur Nadine mène l'enquête (5)	Je découvre le texte	Fluidité	Tu lis le dernier paragraphe du texte. De quel métier s'agit – il?
		Compréhension littérale	Qui parle dans le paragraphe 2?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Pourquoi Sita veut – elle devenir médecin?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler des études?
		Vocabulaire	Tu complètes les phrases. Marie fait des À l'université de son pays. Elle veut devenir professeur de
16- Les artisans de l'arc – en	Je découvre le texte	Compréhension littérale	Où se passe l'histoire?

ciel (1)			
		Idée principale	De quoi est – il question dans le texte?
		Structure du texte	De quel nouveau personnage est – il question dans le 3 ^e paragraphe?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Comment le père cherche – t-il à faire plaisir à sa fille?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour désigner des pays et des villes?
		Vocabulaire	Tu inventes une publicité vantant les mérites de ton pays. Venez visiter le ou la, ses, son
17- Les artisans de l'arc – en ciel (2)	Je découvre le texte	Compréhension littérale	Qui est Grann Sonia?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Comment le bijoutier devine – t- il pour qui est l'écharpe?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler du travail des artisans?
		Vocabulaire	Tu expliques les mots nouveaux. Un artisan maladroit, c'est Un tissu original, c'est un tissu avec des dessins nouveaux, etc. Un tissu traditionnel, c'est
18- Les artisans de l'arc – en ciel (3)	Je découvre le texte	Fluidité	Tu lis le début de chaque paragraphe
		Structure du texte	À la fin du texte, est – ce que Mano est content?
		Compréhension littérale	À quel moment se passe la scène du paragraphe 3?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Mario pourrait garder un peu d'espoir. Pourquoi?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour désigner les outils des artisans?

		Vocabulaire	Tu réunis par une flèche les mots des deux colonnes qui vont ensemble. Forgeron. . tissu Bijoutier. . cuir Couturière. . fer Menuisier. . or Cordonnier. . bois
19- Les artisans de l'arc – en ciel (4)	Je découvre le texte	Compréhension littérale	Qui parle dans le paragraphe 1?
		Structure du texte	Où est tiré le texte encadré du paragraphe 2?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Pourquoi Mano va – t- il voir à nouveau Grann Sonia?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour désigner les couleurs?
		Vocabulaire	Tu fais bien attention aux mots qui se ressemblent. Orange : c'est une couleur, mais une orange c'est un Rose : c'est une couleur, mais une rose, c'est une
20- Les artisans de l'arc – en ciel (5)	Je découvre	Idee principale	De quoi va – t – il s'agit dans l'histoire?
		Structure du texte	Comment finit l'histoire?
	Je comprends le texte	Compréhension littérale	Quelles sont les qualités que le collectionneur et sa fille trouve à Mano?
		Inférences locales	Est – ce le collectionneur est content? Pourquoi?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour désigner les qualités?
		Vocabulaire	Tu donnes les contraires des mots suivants. Une qualité ____ un L'intelligence ____ la L'honnêteté ____ la
21- Soyons solidaires (1)	Je découvre le texte	Compréhension littérale	Pourquoi dit – on que la vieille dame est accueillante?

		Fluidité	Tu lis le titre et la fin du texte.
	Je comprends le texte	Inférences locales	En quoi consiste l'hospitalité de la vieille dame?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler des différentes habitations?
		Vocabulaire	Tu relies les mots qui vont ensemble. Chambre. . se laver Cuisine. . dormir Salle de bains. . préparer le repas Salle à manger. Manger
22- Soyons solidaires (2)	Je découvre le texte	Compréhension littérale	Qui parle dans les paragraphes 2 et 3?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Pourquoi Fafi et Mimose voyagent – elles?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler des relations avec les autres?
		Vocabulaire	Tu emploies le bon mot : aimer – respecter – craindre. Les enfants les gâteaux. Ilsles anciens. Ils les couleuvres.
23- Soyons solidaires (3)	Je découvre le texte	Fluidité	Tu lis le titre, la fin du paragraphe 1 et le début du paragraphe 2.
		Compréhension littérale	Que dit la grand – mère?
	Je comprends le texte	Inférences locales	Comment réagissent les jeunes filles au défi de la vieille grand – mère?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler du bricolage?
		Vocabulaire	Tu classes les mots, en allant de l'objet le plus solide à l'objet le plus fragile : Ficelle – fil – corde – fil de fer.
24- Soyons solidaires (4)	Je découvre le texte	Compréhension littérale	Que veut faire Sara quand Lola et Marie sortiront?

	Je comprends le texte	Inférences locales	Comment les jeunes filles essaient – elles de résoudre leur problème?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots connais – tu pour parler des desserts?
		Vocabulaire	Tu relies par une flèche les mots qui vont ensemble. Les œufs. . rouler Le moule. . cuire La pâte . . casser Le four. . verser
25- Soyons solidaires (5)	Je découvre le texte	Compréhension littérale	Pour qui est la leçon de sagesse?
		Idée principale	Tu cherches à la fin du paragraphe 2 de quelle leçon il s'agit?
	Je comprends	Inférences locales	Que veut enseigner la vieille dame?
	Je fais le point	Connaissances antérieures	Quels mots que tu connais pour parler de solidarité?
		Vocabulaire	Tu trouves des mots de la même famille qu'ami, frère, uni.

- Fluidité
- Vocabulaire
- Structure du texte
- Idée principale
- Compréhension littérale
- Inférences locales
- Connaissances antérieures
- Résumé

APPENDICE K : PRÉSENTATION DU MANUEL LECTURE FRANÇAISE
NIVEAU 3

Leçon	Contenu	Composantes	Activités d'apprentissage						
1- Souricette	Je comprends	Inférences lexicales	Souricette dit : « Vendredi, je ferai maigre ». « Samedi, j'ai un grain de maïs en réserve » J'explique les mots en gras.						
		Compréhension littérale	Je trouve la bonne réponse Samedi, Souricette doit manger : du riz – du maïs – du petit – mil.						
		Inférences locales	Souricette est prévoyante. Pourquoi?						
		Réagir par rapport au texte	L'es – tu toi – même? Explique.						
	Je cherche	Identification des mots	Je complète ce tableau avec des mots du texte et d'autres mots. <table><tr><td>Σ</td><td>et</td><td>Ai</td></tr><tr><td></td><td>œillet</td><td>affaire</td></tr></table>	Σ	et	Ai		œillet	affaire
Σ	et	Ai							
	œillet	affaire							
	Je complète	Vocabulaire	Je barre les mots qui ne veulent rien dire : Quai – ands – cendre – viande – bgf – souris – rgan – sous.						
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis cette comptine sans hésitation. En revenant de la noce Du cousin Bobosse, etc.						
2- L'heure	Je comprends	Compréhension littérale	Je dis ce que fait Robert à deux heures, cinq heures, sept heures, dix heures.						
		Connaissances antérieures	Je dis ce que je fais à chaque heure et ce que j'aime le plus faire.						
	Je cherche	Identification des mots	Je réforme les mots : (ti) (gym) (que) (nas) (son) (mai) (co) (é) (le) (Lette) (toi)						
	Je complète	Vocabulaire	Je lis les phrases suivantes en remplaçant les dessins par les mots qui conviennent. À je suis à l'école						

			À trois heures c'est la leçon de À minuit je À je mange.								
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis cette poésie sans hésitation et avec le ton qui convient. Un petit garçon Je connais un petit garçon Qui ne va jamais à l'école, etc.								
3- Violent incendie au Cap – Haïtien	Je comprends	Compréhension littérale	Avec quoi peut – on éteindre le feu? Quel moyen utilise – t – on dans la zone?								
		Inférences locales	Ce moyen est – il efficace?								
		Inférences lexicales	Je trouve dans le texte un mot synonyme d'incendie.								
	Je cherche	Identification des mots	Je complète avec in, im, ain, aim, ien. L'dien Je suis un haït.... Le pharmac J'ai f.....								
		Vocabulaire	Je complète avec les mots de la lecture. Les soignent les malades et les blessés. Les Protègent la population des incendies. Un Peut-être une construction (maison) ou bateau.								
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis vite. Le frein – du chagrin – le lendemain – impossible – un indien – immortel – inégal indiscipliné.								
4- Il faut	Je comprends	Inférences lexicales	Je trouve dans le texte le mot qui correspond au dessin. Le toit - - - -								
	Je cherche	Identification des mots	Dans mon cahier je fais ce tableau et je le remplis avec les mots du texte. <table border="1" data-bbox="997 1755 1372 1830"> <tr> <td>on</td><td>oi</td><td>oin</td><td>ion</td></tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	on	oi	oin	ion				
on	oi	oin	ion								
		Vocabulaire	Je complète chaque phrase avec le								

			mot qui convient. Marion écrit avec beaucoup de : coin – soin – moins				
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis avec attention. Des provisions, loin, attention! L'oie, moins, droit, un violon, un champion.				
5- Que préfères – tu?	Je comprends	Inférences locales	Je fais correspondre le dessin au bon mot. Le sommeil – le soleil – les filles – un réveil – l'abeille – le papillon – l'ail.				
	Je cherche	Identification des mots	Je lis ces mots et selon leur son je les place dans la bonne colonne. Ville – fille – coquille – village – île – gentille <table><tr><td>ville</td><td>Fille</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	ville	Fille		
ville	Fille						
		Vocabulaire	Je fais ces mots croisés 4- Il sonne le matin. 5- Les garçons aiment jouer aux... 6- Le train roule sur les				
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis plusieurs fois en prononçant bien. L'aile de l'oiseau. L'aile est une épice. La fille du gardien, etc.				
6- Histoire d'un petit bateau	Je comprends	Compréhensio n littérale	Je complète - Oh! Petit bout de voilier, où vas – tu te promener? Dit... - Je veux voir la grande mer. Dit				
		Connaissances antérieures	Oserais – tu partir à l'aventure comme Barquinette? Dis pourquoi?				
	Je cherche	Structure du texte	Je mets le texte suivant l'ordre de l'histoire. Un voilier se promène sur la mer. - La mer est grande, tu te perdras. - Petit bout de voilier, où vas – tu te promener ainsi? - Il rencontre un petit poisson.				

		Vocabulaire	Je mets les mots dans l'ordre pour former deux phrases. La – veux – je – voir – grande – mer. Les – veux – Je – sur – vagues. – danser – grandes
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je dis avec le bon ton. Il était si petit, si petit! Oh! Petit bout de voilier, où vas – tu te promener?
7- Au cirque	Je comprends	Connaissances antérieures	Je cite les personnages qu'on peut rencontrer dans cirque
		Inférences lexicales	Aimerais – tu être trapéziste, magicien, clown?
		Inférences pragmatiques	Si tu étais un clown, quel spectacle ferais – tu pour amuser les camarades?
	Je cherche	Identification des mots	Je complète avec ph, ch, sp, f. . anal - ..are - ..ectacle - ..orale - ar . ..ives.
		Vocabulaire	Je termine ces mots 5- Personne qui danse 6- Personne qui joue de la musique 7- Personne qui chante 8- Personne qui joue dans un film.
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis vite. Le cirque, le clown, le crayon. Le spectacle, la spatule, l'escalier, le calendrier, la télévision.
		Réagir au texte	Je fais le clown pour mes camarades.
8- À la menuiserie	Je comprends	Compréhension littérale	Je trouve la ou les bonnes réponses. c- La menuiserie appartient : à Séide – à L'oncle de Séide – à Jessie – au père de Séide. d- Dans la menuiserie, on utilise : un séchoir – une truelle – un rabot – une scie – un burin – une houe.
		Inférences locales	Quel travail Séide compte – t – il faire avec le bois? Pourquoi ne peut

			– il pas le faire tout seul?				
		Connaissances antérieures	Quels outils sais – tu utiliser à la maison? Pour quoi faire?				
		Inférences pragmatiques	Le texte montre que Séide est travailleur et toi, l'es – tu aussi?				
	Je cherche	Identification des mots	Je complète avec des mots du texte. J'entends (z) <table><tr><td>Je vois s</td><td>Je vois z</td></tr><tr><td>rose</td><td>Gaz</td></tr></table>	Je vois s	Je vois z	rose	Gaz
Je vois s	Je vois z						
rose	Gaz						
	Je complète	Vocabulaire	Je complète. Cette chemise est à moi. C'estchemise. Ces livres sont à eux. Ce sontlivres. Cette cassette est à lui. C'est ...cassette.				
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je prononce bien. L'abeille fait : bz, bz, bz. La sci fait : z, z, z. Un zigzag, le zinc, la menuiserie, il se repose, la science, le score.				
9- Les sept frères	Je comprends	Connaissances antérieures	On dit qu'ils ont de bon caractère. Es – tu d'accord? Pourquoi?				
		Inférences pragmatique	Es- tu toujours gentil avec tes frères et sœurs?				
		Compréhension littérale	Je complète. Lundi dit Mardi dit Dimanche dit				
		Inférences locales	J'explique cette phrase : « Le travail chasse la misère ».				
	Je cherche	Identification des mots	Je classe ces mots selon le son. La reine, le bouquet, le rocher, le fer, le père, le clocher, la tête, l'étoile, le coffret. <table><tr><td>e</td><td>ε</td></tr><tr><td>rocher</td><td>Reine</td></tr></table>	e	ε	rocher	Reine
e	ε						
rocher	Reine						
	Je complète	Vocabulaire	Je place des mots au bon endroit. Réveil – clé – l'école – récréation – peine – maison				

			Le a sonné et je suis parti pour J'ai fermé la porte de la avec la Pendant la Un enfant, etc. nous avons eu de la						
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je prononce bien : La mer, le rocher, lâcher, le ver, trouver, la prière.						
		Réagir au texte	Je raconte ce que je fais de bien chaque jour pour aider à la maison, ou pour aider quelqu'un.						
10- La course de bicyclette	Je comprends	Compréhension littérale	Je réponds par vrai ou faux. <ul style="list-style-type: none">- Les jeunes de savanette ont organisé la course.- Guy et Gérald prennent le meilleur départ.- Les spectateurs encouragent ceux qui sont en retard.						
	Je cherche	Identification des mots	Je complète ce tableau avec des mots du texte. <table><tr><td>gu</td><td>c</td><td>Gn</td></tr><tr><td>Gustave</td><td>Cassave</td><td>Pagne</td></tr></table>	gu	c	Gn	Gustave	Cassave	Pagne
gu	c	Gn							
Gustave	Cassave	Pagne							
	Je complète	Vocabulaire	Je trouve des mots de la même famille que : Guidon :..... Jeune;..... Tournant;.....						
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis vite. La girafe – la grenouille – le garage – le ciment – le peigne – une aiguille.						
11- Histoire du navet	Je comprends	Compréhension littérale	Je dis combien de personnages il y a dans cette partie de l'histoire et je les cite.						
		Inférences locales	Si on parle du navet, j'entoure ou je dis. Si on parle du vieux bonhomme, j'entoure ou je dis.						

			Il devint énorme. Il s'en alla dans le jardin. Il se mit à pousser.				
		Inférences pragmatiques	Le vieux bonhomme a un jardin. Et toi, en as – tu un chez toi? Quel type de jardin? Si c'est un jardin potager, quels légumes y cultive – t – on?				
	Je cherche	Identification des mots	Je relève deux mots du texte qui ont le son [ɛ] et je trouve cinq mots ayant le même son. <table><tr><td>ɛ</td><td></td></tr><tr><td>Robinet disait</td><td></td></tr></table>	ɛ		Robinet disait	
ɛ							
Robinet disait							
		Structure du texte	Je trouve la bonne fin en cherchant dans le texte				
	Je complète	Vocabulaire	Je cherche l'intrus. c- Valérie – Nicolas – j'aime – Pierre d- Aboyer – coasser – crier – penser e- Chien – chat – île – cochon.				
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis vite : Un navet bien frais, un vieux tout grincheux, une fillette replète, un chien très malin.				
		Réagir au texte	J'invente une histoire en la commençant ainsi : il y avait une fois....				
12- Histoire du navet (suite et fin)	Je comprends	Compréhension littérale	Je réponds par vrai ou faux. - Le chat a eu l'idée d'appeler la souris - Le chat a tiré la souris - La souris a arraché le navet.				
		Inférences locales	La souris est- elle contente d'aider? Pourquoi?				
		Inférences globales	Quelle est la leçon de l'histoire?				
		Inférences d'élaboration	Est – ce que le chat aurait pu l'appeler? Explique ta réponse.				
		Structure du	Je raconte l'histoire du début à la fin.				

		texte	
	Je cherche	Inférences lexicales	Je choisis la bonne explication. - Avoir des pattes de velours, ce sont des pattes : très lourdes – très douces qui ne font pas de bruit – en toile. - La souris trottina signifie : marcher vite à petit pas – courir avec bruit – se déplacer sans bruit.
		Identification des mots	Relever 4 mots du texte où le son (t) ne se prononce pas. Exemple : chat.
	Je complète	Vocabulaire	Je complète avec un mot de la lecture. La souris trottina jusqu'au ... Le chat qui se léchait au ... arriva.
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je respecte les groupes de souffle. Et la souris, à qui pareille chance
		Réagir au texte	Je joue l'histoire avec mes camarades.
13- Bouki baigne sa mère.	Je comprends	Compréhensio n littérale	Je réponds par vrai ou faux. La vieille n'a plus de force Malice est content de ce qu'a fait Bouki. Bouki a préparé un bain tiède.
		Connaissances antérieures	Pour préparer les repas, on peut utiliser divers types de combustible : Lequel utilise – t- on chez toi et pourquoi?
	Je cherche	Inférences logiques	Je mets ces phrases dans le bon ordre. Je verse l'eau dans la bassine Je vais chercher de l'eau. Je fais chauffer l'eau Je vais chercher du bois Je baigne la malade Je vide l'eau dans la marmite Je contrôle si l'eau est tiède.
		Inférences lexicales	Je remplace les mots soulignés par un de ces mots tirés du texte. Brasier, évente, baignoire, tas,

			chapeau. - Le <u>feu</u> A atteint les maisons. - Le camion a versé un <u>lot</u> ... de roches. - La maman <u>remue l'air</u> ... avec un morceau de carton. Etc.								
		Identification des mots	Je cherche dans le texte des mots ayant le son [n] comme peigne et je complète avec d'autres mots ayant le même son.								
	Je complète	Vocabulaire	Je trouve les mots de sens contraire. Vieille – satisfait – content – utile – chaud – mauvais.								
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je respecte les groupes de souffle. Ayant rempli d'eau la marmite / il la déposa sur le brasier / l'éventa avec son chapeau / après avoir longtemps soufflé dessus.								
		Réagir au texte	Je raconte l'histoire puis je la joue avec mes camarades.								
14- La dent	Je comprends	Compréhension littéraire	Je choisis la bonne réponse. d- Le pain était : frais – sec – moisi e- Une dent de lait c'est : une dent qui est en lait – une dent blanche – une dent qui tombe pendant l'enfance f- Paul va mettre sa dent : sous un bol – sous une tasse renversée – sous la nappe.								
		Inférences d'élaboration	Qu'est – ce qui t'amuse dans cette histoire?								
	Je cherche	Identification des mots	Compléter ce tableau avec des mots du texte et chercher d'autres mots ayant le son [ã]. <table border="1"> <tr> <td>ent</td><td>an</td><td>ant</td><td>and</td></tr> <tr> <td>vent</td><td>mam an</td><td>vena nt</td><td>marc hand</td></tr> </table>	ent	an	ant	and	vent	mam an	vena nt	marc hand
ent	an	ant	and								
vent	mam an	vena nt	marc hand								
		Vocabulaire	Je trouve des mots de la même								

			<p>famille que :</p> <p>Dent :</p> <p>Matin :</p> <p>Jour :</p>
		Inférences locales	<p>Je choisis la bonne réponse.</p> <p>Le vieillard. . n'a pas encore des dents définitives</p> <p>L'enfant . . a toutes ses dents</p> <p>Le nouveau – né. . n'a pas encore de dents</p> <p>L'adulte . . a perdu toutes ses dents</p>
		Inférences lexicales	<p>Je désigne chacune de ces dents en suivant les informations données.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les canines sont des dents pointues qui se trouvent entre les incisives et les molaires. - Les molaires sont de grosses dents du fond de la bouche. - Les incisives sont des dents coupantes sur le devant. <p>L'homme en possède huit (image des dents à l'appui).</p>
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	<p>Je relis les phrases suivantes en faisant bien les liaisons.</p> <p>Quand elle sera tombée. Sous une tasse. C'est une dent de lait.</p> <p>Elle était peut- être trop gâtée.</p>
		Réagir au texte	<p>Je raconte quelques autres croyances qui existent dans ma zone.</p>
15- Histoire d'un petit bateau (suite et fin)	Je comprends	Compréhension littérale	<p>Je réponds par vrai ou faux.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mer était calme. - Le petit bateau était à l'aise dans l'eau. - Sa coque était pleine d'eau. - Un requin l'a déposé sur la plage.
		Inférences locales	<p>Était – ce une bonne aventure pour Barquinette? Si non, pourquoi?</p>
		Inférences lexicales	<p>Je fais correspondre le dessin au bon mot en lisant les définitions données.</p>

			<p>Navire : bâtiment destiné à la navigation en haute mer.</p> <p>Gondole : embarcation longue.</p> <p>Voilier : bâtiment qui marche avec une voile.</p> <p>Radeau : pièces de bois liées ensemble formant une sorte de planche sur l'eau.</p> <p>Kayak : canot d'une place utilisé pour le sport sur la rivière.</p> <p>(image) : navire – voilier – radeau – gondo – kayak.</p>
	Je cherche	Inférences globales	<p>Je reconstitue l'histoire.</p> <p>Un bel oiseau a déposé Barkinette.</p> <p>Barkinette a mal à la tête.</p> <p>Les vagues deviennent très hautes.</p> <p>Le vent souffle.</p>
		Inférences logiques	<p>Je trouve la phrase du texte qui correspond à chacune des phrases proposées.</p> <p>Le vent dit au petit bateau de le laisser passer.</p> <p>C'était difficile pour lui de se remettre sur sa quille.</p> <p>Barkinette ne connaissait plus le Nord et le Sud.</p> <p>L'oiseau a emmené Barkinette sur la plage.</p>
	Je complète	Identification des mots	<p>Je complète avec ei, ai, ait, et.</p> <p>Un bouqu.....; lesles;</p> <p>la pl ...ne; le bér..</p> <p>le robin..... ; la r ...ne</p>
		Vocabulaire	<p>Je complète avec les mots du texte.</p> <p>No. 2 de la lecture 3^e phrase : comme elle aurait..... retourner au port.</p> <p>No 2 de la lecture dernière phrase : elle devenait lourde.</p> <p>No 3 de la lecture dernière phrase : il déposa sur le sable.</p>
	J'améliore et je m'exprime	Fluidité	<p>Je prononce bien.</p> <p>Le maître, naïtre, un balai, une paire,</p>

			je chantais, je chantai, ils dansaient, ils lançaient.								
		Réagir au texte	J'invente quelques paroles qu'aurait pu prononcer le petit bateau. Exemple : Je suis tout trempé!								
16- Un remède	Je comprends	Compréhension littérale	Je choisis la bonne réponse. c- René n'était pas très bien : Il avait mal aux pieds – il avait mal au dos – il avait mal à l'estomac d- René a reçu : un lavement – une piqûre – un purgatif								
		Connaissances antérieures	Quand tu es malade, qu'est – ce que maman te donne comme médicament? Est- ce agréable?								
	Je cherche	Identification des mots	Remplir ce tableau avec des mots du texte et d'autres mots. <table border="1"> <tr> <td>ui</td><td>iè</td><td>Ié</td><td>ien</td></tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	ui	iè	Ié	ien				
ui	iè	Ié	ien								
	Je complète	Vocabulaire	Je choisis bien. Pur – pru – vre – ver – rpo – rop – œu – oue.ne;re; si.....; c.....r								
		Inférences d'élaboration	Je cite quelques plantes médicinales qui existent dans le pays avec leurs indications <ul style="list-style-type: none"> - La feuille de derrière – dos pour la fièvre.... - - 								
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis avec le bon ton. <ul style="list-style-type: none"> - Bois ça, mon petit René, ça te fera du bien! - Ouch! C'est dégoûtant! - Maman, j'ai envie de vomir! 								
		Réagir au texte	Tu es malade. Tu vas voir le médecin ou tu vas à un dispensaire avec un parent. Imagine la conversation avec le docteur ou l'infirmière.								

17- Comment trouver un ami.	Je comprends	Compréhension littérale	Je choisis la bonne réponse. a- Qu'est- ce que la mère de Tom a attaché au cerf – volant? (no 1 de la lecture)
		Inférences locales	Pierre dit que le chercheur d'amis a marché. Es – tu d'accord? Si oui, pourquoi?
		Connaissances antérieures	As – tu des amis? Est – ce important pour toi?
		Inférences d'élaboration	Pourquoi tes amis sont importants?
	Je cherche	Identification des mots	Je trouve combien de fois les mots ami (s) et cerf – volant sont employés dans le texte.
		Structure du texte	Je mets le dialogue en ordre. C'est toi qui l'as construit? Laisse- moi essayer de le faire monter. Il est vraiment beau. Etc.
	Je complète	Vocabulaire	Je complète les mots donnés en regardant dans le texte. S'inta....er – l'adr...e – dehors .. Do.....age – expli...e – ils a ..èrent Les garçons a ...endirent – Pie...e
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis ne respectant les groupes de souffle. Tom était triste : / ses parents / venaient de s'installer / dans une nouvelle ville / et / il n'avait pas d'ami.
		Inférences d'élaboration	Dans l'histoire, Tom est triste, etc. Raconte à la classe pourquoi toi, une fois tu étais triste.
		Réagir au texte	J'imagine les problèmes de ces enfants.
18- L'âne	Je comprends	Compréhension littérale	Je dis ou j'écris les services que l'âne rend l'homme.
		Inférences lexicales	Le sabot c'est la corne ou l'ongle du pied de l'âne. Je dessine un âne et je montre les sabots.
	Je cherche	Inférences locales	Je trouve et je note la ou les phrases du texte qui correspondent à chacune

			des phrases proposées. - L'âne sert à de nombreuses personnes. - L'âne ne boit pas beaucoup. - C'est un animal robuste.						
		Identification des mots	Je trouve 3 mots dans le texte pour chaque son et je les écris dans le tableau. <table><tr><td>ã</td><td>é</td><td>ε</td></tr><tr><td>blanc</td><td>moulin</td><td>tête</td></tr></table>	ã	é	ε	blanc	moulin	tête
ã	é	ε							
blanc	moulin	tête							
	Je complète	Vocabulaire	Je trouve des mots de même famille. Fort : Nourrir : Patient :						
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis vite. Un auxiliaire, un examen, exempt, exister, un exemplaire, un texte, l'intelligence.						
		Réagir au texte	Je fais une phrase pour donner une information sur chacun de ces animaux L'âne – le cheval – le cabri – le porc – le bœuf – le mouton.						
19- Le tigre et le petit chacal	Je comprends	Compréhension littérale	Je choisis la bonne réponse. d- Quand le tigre voulait manger : il chantait – il rugissait e- Dans la forêt, il ne restait : aucun animal – deux animaux – trois animaux f- Dans la forêt, il y avait : deux tigres – un tigre						
		Connaissances antérieures	Que penses du tigre? Que penses – tu chacal?						
	Je cherche	Inférences lexicales	Je complète en cherchant dans le texte. Exemple : secouer la têtedes dents En rageles sourcils						
		Identification	Voici une liste de mots. Les recopier						

		des mots	dans le tableau suivant et compléter avec d'autres mots. Une auberge, Gérard, la plage, gobelet, une figure, un gilet, un pigeon, vague, une guitare. <table><tr><td>On entend le son (g)</td><td>On n'entend pas le son (g)</td></tr><tr><td>gant</td><td>Gifle</td></tr></table>	On entend le son (g)	On n'entend pas le son (g)	gant	Gifle
On entend le son (g)	On n'entend pas le son (g)						
gant	Gifle						
	Je complète	Vocabulaire	Je place ces mots dans la bonne phrase. Forêt – caverne – rugissant – chacal – puits – en rage <ul style="list-style-type: none">- Dans certaines maisons, on puise l'eau dans un....- Un grand trou dans le rocher est une- Beaucoup d'arbres forment une- Être en colère c'est être....				
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je relis en faisant les liaisons. Dans une forêt vivait un gros tigre. Quand il voulait manger. Quand il avait rugi.				
		Réagir au texte	Je fais une phrase pour donner des informations sur chacun de ces animaux. L'éléphant – la girafe – l'hippopotame – le kangourou.				
20- La cigale et la fourmi.	Je comprends	Compréhension littérale	Qui parle? Je fais une flèche ou je dis : <ul style="list-style-type: none">- Je regrette, mais je ne peux pas vous aider.- Prêtez- moi quelques grains.- Que faisiez – vous quand tout le monde travaillait?				
		Inférences globales	Ce texte est une fable. Dans une fable, l'auteur utilise les animaux pour instruire les hommes. Quelle leçon as- tu tirée de cette histoire?				
		Connaissances antérieures	Trouve avec ton maître d'autres titres de fables du même auteur.				

	Je cherche	Identification des mots	Je trouve les mots qui contiennent le groupe de lettres indiqué. Tr : priant – trouve – tare – tri – truelle Cr : cire – crier – croix – corde – écraser Pr : emprunteuse – porc – principal – déplaie – prendre.
		Inférences locales	Je relie à la partie qui correspond. e- La cigale était fort dépourvue. Elle était malade. – Elle n'avait rien à manger. – Elle était seule. f- Elle alla crier famine. Elle alla se plaindre d'avoir faim. – Elle alla chanter – Elle était injurier.
		Inférences lexicales	Je relie la phrase à ce qu'elle signifie. 1 Les fautes fourmillent dans ce devoir. 2 Il fait un temps de chien. Il s'est jeté dans la gueule du loup. 3 J'ai des fourmis dans les jambes. 4
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je fais la liaison en lisant ces mots. La cigale ayant chanté De mouche ou de vermisseau Nuit et jour à tout venant.
		Réagir au texte	Je raconte l'histoire avec mes propres mots en créole ou français et j'invente un dialogue de 5 ou 6 répliques entre la cigale et la fourmi.
21- Petit cochon deviendra grand.	Je comprends	Compréhension littérale	Je choisis la bonne réponse. d- La mère porte les petits dans son ventre : environ 4 mois – 3 mois – 2 mois e- L'allaitement dure : 2 mois – 3 mois – 1 mois f- Dans une porcherie le cochonnet mange : des escargots – des vers – du son de blé.

		Connaissances antérieures	On dit souvent dy cochon qu'il est la banque du paysan. Qu'est – cela signifie? Qu'en penses- tu?						
	Je cherche	Identification des mots	Trouver des mots ayant le son (k) et les classer dans ce tableau. <table><tr><td>qu</td><td>c</td><td>k</td></tr><tr><td>Querelle</td><td>cacao</td><td>kaki</td></tr></table>	qu	c	k	Querelle	cacao	kaki
qu	c	k							
Querelle	cacao	kaki							
	Je complète	Vocabulaire	Je trouve les mots de la même famille. Téter : téton - - Porc : - - Allaiter : - -						
		Inférences lexicales	Je complète cette fiche en cherchant dans le texte. Nom de la famille de cochon..... Nombre de tétines chez la femelle : Nom du mâle : Nom des petits : Nourriture :						
		Inférences locales	Je trouve la bonne fin en cherchant dans le texte. Trotter dansl'herbe Respirer Porter dans Être emprisonné dans Tuer.....						
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis en respectant les groupes de souffle. L'œil malin / la queue en tire – bouchon / il se met à explorer le corps imposant de sa mère / et choisit parmi les 12 tétines						
		Réagir au texte	Il était une fois un cochon qui ne voulait pas sortir de la boue. Je continue l'histoire.						
22- Les tracteurs	Je comprends	Compréhension littérale	Je choisis la bonne réponse. c- Autrefois, les hommes labouraient avec quoi? Un tracteur – une houe – une						

			<p>charrue</p> <p>d- On se retrouve dans le combite pour quelle raison? Travailler ensemble – discuter ensemble – manger ensemble.</p>
		.Connaissances antérieures	Dans ta région, à l'aide de quoi laboure – t- on la terre? Informe – toi
		Inférences lexicales	Les hommes aiment le <u>progrès</u> . J'explique le mot souligné en donnant un exemple.
	Je cherche	Inférences locales	Je relève dans mon cahier les mots du texte qui expriment le temps. Autrefois,.....
	Je complète	Identification des mots	Je remplace les points par am, an, om, on, im, in. Le ch....p; les h.....mes;possible; huma....; le ch ...t; l'....blic; l'....née.
		Vocabulaire	Je complète en ajoutant une suite logique. Autrefois, la vie était moins chère. Autrefois,..... Autrefois, Maintenant, je suis en classe de 3 ^e année. Maintenant, Maintenant,
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis la 5 ^e phrase du texte avec un ton expressif.
23- Le pantalon trop long.	Je comprends	Compréhension littérale	<p>Je choisis la bonne réponse.</p> <p>c- L'homme est allé se coucher de bonne heure : parce qu'il a sommeil – parce qu'il est fatigué d'être allé au marché – parce qu'il est fâché</p> <p>d- Un fichu de dentelle c'est : un chapeau – une casquette – une mantille.</p>

		Inférences lexicales	Je relie les groupes qui vont ensemble. Le bétail c'est - un groupe de petits enfants La volaille c'est - l'ensemble des bêtes de la ferme La marmaille c'est - l'ensemble des poules, canards dindes.
		Inférences d'élaboration	Qu'est - ce qui t'amuse dans cette histoire?
	Je cherche	Inférences locales	Je retrouve la phrase du texte qui correspond à chacune de ces phrases. - Une fois le lessive finie, la femme raccourcit le pantalon de son mari. - Raccourcis mon pantalon, il est trop long!
		Inférences logiques	Je relie les 2 morceaux de phrase de façon à obtenir une phrase qui a un sens. La tête de Marie - est sur la table. Avec les oiseaux - est recouverte de rouleaux. Le peigne et la brosse - servent à se coiffer. Etc.
	Je complète	Vocabulaire	Je complète avec les mots suivant : cuisine - sport - broderie - lessive - couture Je lave, je fais la Je brode, je fais de la ... Je cuis un repas, je fais la..... Je saute, je cours, je fais du
		Identification des mots	Je complète ces mots par an - en - em - on - ain Je regarde dans le texte t....ps; mtenant; mom....t lendem.....; cri....t; pantal.....; l....g; d....telle; dem....de.
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis vite. Un pantalon trop long, une culotte très courte. Une lessive vite faite. Etc.

		Inférences d'élaboration	J'explique : coquette, à la mode, studio, couturière et je fais une phrase avec chaque mot.
24- Les paysans	Je comprends	Compréhension littérales	Je choisis la bonne réponse. c- Le soir, les paysannes remontent : deux par deux – l'une derrière l'autre – trois par trois d- Les acheteuses regardent les œufs pour voir : s'ils sont cassés – s'ils sont durs – s'ils sont frais
		Inférences locales	Les paysans sont très importants dans notre société. Pourquoi?
	Je cherche	Identification	Retrouver dans le texte des mots ayant le son (E) s'écrivant ê et compléter avec d'autres mots. Exemple : gêne
		Inférences logiques	Je mets ces phrases dans un ordre logique. J'achète un poulet. - Je le fais cuire. Je vais au marché. - Je nettoie le poulet. - Je dessers la table. - Je mets la table. - Je dresse le couvert.
	Je complète	Vocabulaire	Je biffe l'intrus. d- Montagne – plaine – plateau – campagnard e- Matin – jeudi – midi – soir f- Âne – cheval – hareng – mule.
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je prononce bien. Elles descendent, elles s'installent, elles préparent, elles discutent, mais doucement sûrement.
		Réagir au texte	Pour rendre hommage aux paysans et paysannes qui travaillent dur pour nous faire trouver à manger, je compose une petite poésie.
25- Un macaque	Je comprends	Compréhension littérale	Je réponds par vrai ou faux Macaque ne connaît pas les règles de la morale. Macaque est gourmand.

			Macaque a un caractère faible. La dame grillait du café.				
		Inférences lexicales	Je remplace le mot souligné par un de ces mots ou groupes de mots. En prison – glouton – par déveine – le bien de l'autre – cède à la tentation – lutter contre les tentations. Macaque a la réputation d'être gourmand. La propriété d'autrui doit être respectée. On peut se retrouver derrière les barreaux d'une cage. ... Il a beau répéter les leçons de morale, il succombe.				
	Je cherche	Identification des mots	Je retrouve 5 mots du texte ayant le son (a) comme tante, tente. <table><tr><td>an</td><td>En</td></tr><tr><td>Tante</td><td>Tente</td></tr></table>	an	En	Tante	Tente
an	En						
Tante	Tente						
		Inférences locales	Je trouve la bonne fin de chaque phrase. Macaque sait que la propriété d'autrui - quand il voit des figues – bananes ou des pistaches. Macaque vit une dame du voisinage – doit être respectée Sa faiblesse est encore plus grande – qui grillait des pistaches.				
	Je complète	Vocabulaire	Je complète avec ces mots : tentation, était, d'autant plus - Sa peine était Grande qu'il n'avait personne pour la partager. - La de Macaque, etc. - Sa peur....d'autant plus grande qu'il sentait approcher la danger.				
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je relis la 2 ^e phrase du texte sans hésitation et je l'explique à la classe. Macaque a la réputation ...				

26- Un macaque voleur	Je comprends	Compréhension littérale	Je réponds par vrai ou faux. Macaque a succombé à la tentation. La main de Macaque resta prise. Macaque est un peu sot.						
		Inférences d'élaboration	Peux- tu montrer que cette dame était intelligente? Quel moyen a –t- elle utilisé? Si tu étais à sa place, qu'aurais – tu fait?						
		Inférences logiques	La punition qu'elle a donnée correspond – t- elle à la faute commise par Macaque?						
		Inférences pragmatiques	Je complète suivant le modèle. Je fais du sport afin que je puisse fortifier mes muscles..... J'étudie afin que..... Je mange afin que Elle attache Macaque à un arbre afin que						
	Je cherche	Inférences locales	Je trouve la bonne fin de chaque phrase. Il prit une poignée de pistaches – dans l'ouverture Macaque introduisit sa main – en tenant en main une corde. La dame entra – et sortit précipitamment.						
		Identification des mots	Compléter ce tableau avec des mots du texte. <table><tr><td>œu</td><td>ant</td><td>ain</td></tr><tr><td>bœufs</td><td>devant</td><td>vain</td></tr></table>	œu	ant	ain	bœufs	devant	vain
œu	ant	ain							
bœufs	devant	vain							
	Je complète	Vocabulaire	Je cherche dans le texte et je complète. Il prit une De pistaches La dame s'aperçut que Mangeait Elle prit une longue L'intelligence est une						
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis en respectant les groupes de souffle. L'ouverture percée dans la partie supérieure / pouvait permettre / à la main de macaque / d'entrer ouverte,						

			etc.						
27- Toutes ces petites bêtes qui nous entourent.	Je comprends	Compréhension littérales	Je choisis la bonne réponse. On joue à chercher des bêtes. Qui va gagner? <ul style="list-style-type: none">- Celui qui aura trouvé le plus de bêtes.- Celui qui aura trouvé les plus grosses bêtes.- Celui qui aura trouvé les plus belles bêtes.						
		Connaissances antérieures	Aimes – tu les bêtes? Lesquelles? Sais – tu jouer avec elles? À quel jeu?						
		Réagir au texte	Essaie de trouver des petites bêtes, apporte – les en classe dans un bocal dont tu auras percé le couvercle.						
	Je cherche	Inférences locales	Je remplace les mots soulignés par un de ces mots. Une minute plus tard – aussitôt que – un jeu – approuvent – dans quelques minutes. <u>Dès que</u> vous voyez un, appelez – moi..... Je vous propose <u>un concours</u> Etc.						
		Identification des mots	Je complète ce tableau avec les mots du texte et d’autres mots. <table><tr><td>un</td><td>ai</td><td>im</td></tr><tr><td>chacun</td><td>serai</td><td>important</td></tr></table>	un	ai	im	chacun	serai	important
un	ai	im							
chacun	serai	important							
		Inférences logiques	Je lis ces phrases, je remets ce dialogue dans un ordre logique. Maîtresse, ma chatte a fait trois petits cette nuit. Non, je dormais. Ils sont tous noirs. Tu les a vus naître? Etc.						
	Je complète	Vocabulaire	Je complète les phrases avec : tante ou tente; cours ou cour; panse ou pense; taire ou terre. Mam’a donné un livre, etc. Je Plus vite que toi. Il son cheval qui est blessé						

			Dois-je meou parler?						
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis la 3 ^e phrase sans hésitation.						
28- Le petit héros de Haarlem. (1 ^e partie)	Je comprends	Compréhension littérale	Je choisis la bonne réponse. c- L'histoire se passe : en Angleterre – en Haïti – en Hollande d- Qui est – ce qui doit surveiller la digue? les adultes – les enfants – tout le monde						
		Connaissances antérieures	Le pays des hollandais : la Hollande s'appelle aussi les pays – bas. À ton avis, pourquoi? Lis bien le texte et tu trouveras la réponse.						
	Je cherche	Inférences logiques	Je retrouve la phrase du texte qui correspond à chacune des phrases proposées. Les digues contiennent la mer. Le niveau de la mer est plus élevé, etc. Des travailleurs en Hollande ont construit des murs.						
		Inférences locales	Je relie les deux expressions semblables. Une belle contrée - la rivière submerge la région. Faire des ravages - une région splendide, etc.						
		Identification des mots	Je trouve dans le texte des mots ayant le son (o) et je les classe dans ce tableau. <table><tr><td>o</td><td>au</td><td>eau</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>	o	au	eau			
o	au	eau							
	Je complète	Vocabulaire	Je biffe l'intrus. d- Chaudière, fourchette, couteau, cuillère. e- Marcher, courir, parler, sauter. f- Robe, fromage, manteau,						

			chemise.
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je prononce bien. La digue, le prodige, prodigieux, il est fatigué, un dirigeable, bourgeonner, le chirurgien.
29- Le petit héros de Haarlem. (2 ^e partie)	Je comprends	Compréhensio n littérale	Je choisis la bonne réponse. c- L'enfant a bouché le trou avec : du mortier – son index – son mouchoir d- Les hommes ne peuvent pas venir tout de suite parce qu' : ils sont en train de se reposer- ils sont à la pêche – ils cultivent leur jardin.
		Connaissances antérieures	Si tu étais à la place de Hans, qu'aurais – tu fait en voyant le trou dans le mur?
	Je cherche	Inférences lexicales	Je trouve tous les mots du texte qui donnent une idée de position. Exemple : à droite,
		Inférences locales	Si on parle du trou, j'entoure ou je dis. Si on parle du petit frère de Hans, j'entoure ou je dis. Il apparaît dans le mur Il se mit à courir Il laisse passer des gouttes d'eau, etc.
		Identification des mots	Trouver les mots du texte qui ont le son (u). Exemple : doute.
	Je complète	Vocabulaire	Je remplace les points par des noms de personnes. À cette fête il y avait beaucoup de n'est venu voir mon frère. Lesétaient mécontents. Les... travaillent aux champs et les ... font la cuisine, etc.
	J'améliore ma lecture et je m'exprime	Fluidité	Je lis vite : À droite et à gauche, devant, derrière à tort et à travers, en avant, etc.
30- Le petit	Je comprends	Compréhensio	Je réponds par vrai ou faux.

héros de Haarlem. (3 ^e partie)		n littérale	<ul style="list-style-type: none"> - Hans était seul. - La route était pleine de gens. - Hans avait peur. - Hans avait du courage
		Inférences locales	<p>Je dis ce que chaque phrase exprime (découragement ou courage). Hans eut envie de retirer son doigt. Il sera les dents et renforça son doigt. Il lui semblait qu'il y avait des heures que son frère était parti, etc.</p>
		Connaissances antérieures	<p>Hans a peur. Il est fatigué. Mais il tient bon : il renforce son doigt dans le trou. Et toi, qu'aurais-tu fait si tu étais à sa place?</p>
	Je cherche	Identification des mots	<p>Chercher 10 mots du texte à double consonne. Exemple : gouttes, essayer.</p>
		Inférences logiques	<p>Je trouve la phrase du texte qui correspond à chacune des phrases proposées. Le froid atteignit l'épaule. Il entend la mer lui parler. Il n'y avait personne sur la route. Le cœur de Hans battait dans sa poitrine.</p>
	Je complète	Vocabulaire	<p>Je trouve des mots de la même famille. Froid..... Main..... Chaud.....</p>
		Inférences lexicales	<p>Je complète avec les mots du texte : 1^e phrase : Quelques gouttes d'eau ... les cheveux du petit. 2^e phrase : il essaya de ... frotter avec l'autre main. Dernière phrase : vous ne passerez pas, ... et je ne me sauverais pas.</p>
	J'améliore	Fluidité	Je prononce bien.

	ma lecture et je m'exprime		De temps en temps, elles aspergeaient, la fatigue, rougeoyer, rouge – gorge, rougeâtre, allonger.				
31- Le petit héros de Haarlem. (suite et fin)	Je comprends	Compréhension littérale	Je choisis la bonne réponse. d- Que veut dire la masse noire? La route – de la fumée noire – les habitants de la ville e- Haarlem est une ville d'un pays d'Europe. Quel pays? La Suisse – la France – la Hollande f- Les hommes acclament Hans en poussant un cri. Lequel?				
		Connaissances antérieures	Connais – tu des noms héros?				
		Inférences locales	Hans a été acclamé comme un héros. Pourquoi?				
	Je cherche	Identification des mots	Je remplis ce tableau avec des mots du texte et d'autres mots. J'entends (s) <table><tr><td>Je vois ç</td><td>Je vois c</td></tr><tr><td>avançait</td><td>Ce</td></tr></table>	Je vois ç	Je vois c	avançait	Ce
Je vois ç	Je vois c						
avançait	Ce						
		Inférences lexicales	Je remplace les mots soulignés par un de ces mots. Un vainqueur – une foule – une acclamation. Une masse noire s'avançait= Ils poussèrent un grand hourra = Il était un vrai héros =				
	Je complète	Vocabulaire	Je biffe l'intrus d- Truelle, pelle, sable, fleur, ciment, brouette. e- Pâle, froid, raide, gai, souffrant. f- Triomphe, succès, gloire, échec.				
	J'améliore ma lecture et	Fluidité	Je lis vite. Un appel, des appels, je rappelle, un				

	je m'exprime		nuage de poussière, on apercevait, un aperçu, un vrai héros
		Réagir au texte	Je raconte l'histoire au complet et je la représente en dessin.

- Identification des mots
- Fluidité
- Vocabulaire
- Compréhension littérale
- Inférences locales
- Inférences lexicales
- Inférences logiques
- Inférences globales
- Inférences pragmatiques
- Inférences d'élaboration
- Connaissances antérieures
- Structures du texte
- Réagir au texte

Références

- Berrouët – Oriol, R., Cothier, D., Fournier, R. et ST- Fort, H. (2011). L'aménagement linguistique en Haïti, enjeux défis et proposition. Montréal Éditions du CIDHICA et Port- au prince Éditions de l'Université d'état d'Haïti.
- Bianco, M. et Bressoux, P. (2009). La compréhension de texte peut – on l'apprendre et l'enseigner? Dans l'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre, sous la direction de Vincent Dupriez et Xavier Dumay. Bruxelles : De Boeck.
- Bianco, M. (2011). Développement précoce du langage et acquisition de la lecture/compréhension. *Giornale Italiano della Ricerca Educative/Giugno*, 4 (6), 11 - 27.
- Blanc, N. (2005). Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs. Paris, Paris : In Press.
- Bouchard, C., Fréchette, N. et al (2011). Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs. Québec. Presses de l'Université de Québec.
- Boulc'h, L., Gaux, C., et Boujon, C. (2007). Implication des fonctions exécutives dans le décodage en lecture : étude comparative entre normolecteur et faibles lecteurs de CE2. *Psychologie française*, 52, 71 – 87.
- Cain, K. et Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties. Correlates, causes and consequences. Dans K. Cain et J. Oakhill (dirs.), *Children's comprehension problems in oral and Written language* (p. 41 – 75): Londres, Angleterre: Guildford Press.

Castellanos, M. D. et al. (2013). La recherche d'information et le travail documentaire. Cerner, identifier, chercher, sélectionner – exploiter, produire, présenter. Paris. Éd. Nathan.

Courbières, C. et al., (2011). Approche de l'information documentation concepts fondateurs. France. Éd. Cépaduès.

Dehaene, S. et al. (2011). Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe. Paris. Odile Jacob.

Dumez, Hé(2011). Qu'est – ce que la recherché qualitative? *Revue le libellio d'AEGIS*, 7 (4), 47 – 58.

Dumont, L. (2007) Comment fait- on pour apprendre à lire? Paris. Bayard Jeunesse.

Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs. Paris. Armand Colin.

Ecalte, J. et Magnan, A. (2010). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris. Dunod.

Editha (2012). Français en fête 1 : langage – lecture – écriture, 2^e ou 3^e année fondamentale. Haïti. Les éditions haitiennes.

Editha (2012). Français en fête 2 : langage – lecture – écriture, 3^e ou 4^e année fondamentale. Haïti. Les éditions haitiennes.

Elbro, C. et Buch – Iversen, I. (2012). Activation of background knowledge for inference making: effects on reading comprehension. *Revue scientific studies of reading*, 7, 435 – 452.

Fejzo, A. (2011). Les effets d'un programme de développement de la compétence morphologique sur la compétence morphologique, l'identification et la production

des mots écrits chez des élèves arabophones de 2^e cycle du primaire scolarisés en français. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

Fleuret, C. (2011). Exploration des commentaires métagraphiques chez des élèves Haïtiens : Une avenue prometteuse pour mieux comprendre l'acquisition du français langue seconde. *Revue santé et éducation de l'enfance*, Simon Fraser University, Colombie-Britannique, Canada, p. 1- 20.

Fraser, C. A. (2004). Lire avec facilité en langue seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, 61 (1), 135 – 160.

Frères des instructions chrétiennes (2011). Pour lire avec plaisir : lecture n° 1. Haïti. Éditions Henri Deschamps.

Garcia, J. R. et Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A metaanalysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of educational research*, 84, (1), 74 – 111.

Germain, B., Delpierre – Sahuc, M. – E., Maisonneuve, L., Neveu, V., Mazel, I., et ONL (2011). Étude de manuels de la lecture du C.P. Grille d'analyse et application. Paris. Ministère de l'éducation nationale et du réseau SCÉRÉN- CNDP.

Georgiou, G. K., Das, J. P. et Hayward (2009). Revisiting the simple view of reading in a group of Children with poor reading comprehension. *Journal of learning disabilities*, 42, (1), 76 – 84.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec : G. Morin.

Giasson, J. (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*. Montréal : G. Morin.

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville, Québec : G. Morin.

- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. (2e éd. éd.). Boucherville, Québec : G. Morin.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. (3e éd. éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). Lire et comprendre : psychologie de la lecture. Paris. Hachette.
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 6 – 10.
- Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN), (s.d). Un aménagement linguistique pour le développement du peuple haïtien : Bilinguisme équitable différencié et la valorisation du créole. Polytechnique. Presse internationale.
- Hoffman, J. V. (2009). In search of the simple view of reading comprehension. In S. E. Israel et G. G. Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (p. 54 – 66). New York : Routledge.
- Jitendra, A. K. et Gajria, M. (2011). Main idea and summarization instruction improve: reading comprehension. In Rollanda E., O'Connor P, et Vadasy, F. (edited), *Handbook of reading interventions* (p. 199 - 219). New York : A Division of Guilford.
- Joint, L. A. (2004). Système éducatif et inégalité sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques Éditions L'Harmattan. <http://www.books.google.ca>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3e éd. rev. et corr. éd.). Sherbrooke : Editions du CRP.

Kendeou, P., Bohn – Gettler, C., White, M., et Van den Broeck, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of research in reading*, 31, 259 – 272.

Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction – intégration model. *Psychological Review*, 95, (2), 163 – 182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York : Cambridge University Press.

Kintsch, W. et Kintsch, E. (2005). *Comprehension*. In S. G. Paris et S. A. Stahl (Eds), *Children's reading comprehension and assessment* (p.71 – 92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Klinger, J. K., Morrison, A. and Eppolito, A. (2011). Métacognition to improve reading comprehension. In Rollanda E., O'Connor P, et Vadasy, F. (edited), *Handbook of reading interventions* (p.221 - 253). New York : A Division of Guilford.

Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans Berger, M. J. et Desrochers, A. (dir) Ottawa. Presse de l'Université d'Ottawa. *L'évaluation de la littératie*. p. 139 – 174.

Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement – apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke.

Lebrun, J. (2009). Des objets aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement – apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35 no 2. p.15- 36.

Lesaux, N. et Geva, E. (2006). Synthesis: development of literacy in language. Dans. August et T. Shanahan (Dir.), *Developing literacy in secondlanguage learners : report ofthe nationalliteracy panel on language-minority children and youth*. NewJersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 53 – 74.

Lesaux, N., Koda, K. Siegel, L. et Shanahan, T. (2006). Development of literacy. Dans D. August et T. Shanahan (Dir.), *Developing literacy in secondlanguage learners : report ofthe nationalliteracy panel on language-minority children and youth*. NewJersey: Lawrence Erlbaum Associates, p.75-124.

Martel, V., Lévesque, J – Y., et Aubin - Horth (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 13, no 2, p. 1 -27.

Méthodistes (2013). Lecture française niveau 3. Haïti. Collection livrets méthodistes.

Ministère de l'éducation nationale (1990). Curriculum de l'école fondamentale : Programme détaillé du premier cycle, 3^e année fondamentale. Haïti.

Ministère de l'éducation nationale (1998). Plan national d'éducation et de formation (PNEF). Haïti.

Ministère de l'éducation nationale (2007). Liste des manuels homologués : pour l'enseignement préscolaire, fondamental et secondaire. Haïti.

Ministère de l'éducation nationale (2007). Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous (EPT)/aide – mémoire. Haïti.

Ministère de l'éducation nationale (2010). Haïti : Early grade reading assessment. Rapport pour le ministère de l'Éducation et la banque mondiale – résultat en français et en créole pour les élèves de la 1^e à la 3^e année d'enseignement fondamental. Haïti.

Ministère de l'éducation nationale (2012). Vers la refondation du système éducatif haïtien : Plan Opérationnel (2010 – 2015). Haïti.

Morais, J. (1999). L'art de lire. Paris : Odile Jacob.

Morizio, C. (2004). La recherche d'information. Paris. Éd. Armand Colin. (Collection, 128).

Nagy, W., Anderson, R.C., Schommer, M., Scott, J.A. et Stallman, A.C. (1989). Morphological Families in the Internal Lexicon. *Reading Research Quarterly*, 24(3), 262-282. doi : 10.2307/747770

Nagy, W.E. et Anderson, R.C. (1984). How Many Words Are There in Printed School English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304-330. doi : 10.2307/747823

Oakhill, J. et Cain, K. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language : a cognitive perspective*. New York : Guilford Press.

Observatoire national de la lecture (2007). L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

OCDE (2013). Skills outlook: First results from the survey of adult skills.

Paris, S. G. et Stahl, S. A. (2005). Children's reading comprehension and assessment. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum.

Pasquarella, A., Gottardo, A. and Grant, A. (2012). Comparing factors related to reading comprehension in adolescents who speak English as a first (L1) or second (L2) language. *Revue scientific studies of reading*, 16 (6), 475 – 503.

PIRLS (2011). Les résultats canadiens du programme international de recherche en lecture scolaire. Conseil des ministres d'éducation (Canada).

Pochet, B. (2005). Méthodologie documentaire. Rechercher, consulter, rédiger à l'heure d'internet. 2^e édition. Bruxelles. Éditions de Boeck Université.

Pressley, M., Disney, L., Anderson, K. (2009). Landmark vocabulary instructional research and the vocabulary instructional research that makes sense now. P. 205 – 232.

Pressley, M., Duke, N. K., Gaskins, I. W., Fingeret, L., Halliday, J., Hilden, K. et al. (2009). Working with struggling readers: Why we must get beyond the simple view of reading and visions of how it might be done. In T. B. Gutkins et C. R. Reynolds (Eds), *Handbook of school psychology* (4e édition) (p. 522 – 546). Hoboken, NJ: John Wiley et Sons.

Reed, D.K., Wexler, J. et Vaughn, S. (2012). *RTI for reading at the secondary level : recommended literacy practices and remaining questions*. New York : Guilford Press.

Saint- Germain, M. (1997). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, (3), 611- 642.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3e éd. éd.). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Statistiques CANADA (2013). Premiers résultats du programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). CANADA.

Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, (3), 21 – 39.

Turgeon, E (2013). Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

UNESCO (2005). Guide pour l'enseignement de la lecture dans le primaire.

UNESCO (2012). Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous (EPT).

Vakilifard, A et Armand, F (2011) Les effets de la carte Conceptuelle hiérarchique sur la compréhension littérale et inférentielle de textes informatifs en langue seconde. *Revue Canadienne des langues vivantes*, 67 (2) 217 – 245.

Valdman, A. (2010). Langues et éducation dans la reconstruction d'Haïti, société, langues, école en Haïti : en hommage aux victimes universitaires du tremblement de terre. <http://books.google.ca/books>.

Vandenberghe, R. (2010). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité dans l'analyse qualitative en éducation 2^e édition revue et actualisée. Bruxelles. Éditions de Boeck Université de Bruxelles.

Williams, J. P. et Pao, L. S. (2011) Teaching narrative and Expository text structure to improve comprehension. Handbook of reading interventions. Edited by Connor, R. E. et Vadasy, P. F. The Guilford Press New York London.